CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AU COLLÉGIAL – L'ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT DANS SON PROJET DE FORMATION : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE AVEC LES ACTEURS DE SON COLLÈGE

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Mars 2008

Le Conseil a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'enseignement collégial, dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination, recherche et rédaction
Jean-Denis Moffet, coordonnateur de la Commission de l'enseignement collégial

Recherche
Bruno Bérubé, agent de recherche
Annie Desaulniers, agente de recherche
David Lacasse, technicien en enquête, recherche et sondage
Gilles Roy, consultant en éducation

Soutien technique
Secrétariat : Linda Blanchet
Documentation : Patricia Réhel et Francine Vallée
Édition : Johanne Méthot
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique et mise en page
Bleu Outremer

Avis adopté à la 559e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 7 juin 2007

Dépôt légal :
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

ISBN : 978-2-550-51848-8 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-51849-5 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2008

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisé que pour alléger le texte.

Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 % de fibres recyclées post-consommation.

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LEUR PROJET DE FORMATION : UNE RÉALITÉ À MULTIPLES VISAGES 3

1.1 L'engagement : un concept à circonscrire 4

1.2 Des outils pour connaître les comportements des étudiants et leurs effets sur la réussite éducative 5

1.3 L'engagement : le résultat d'une dynamique et d'une responsabilité partagée 6

CHAPITRE 2
L'ENGAGEMENT ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE : DES INDICATEURS À RECONNAÎTRE ET DES LIENS À ÉTABLIR 9

2.1 L'engagement et la persévérance scolaire 9

2.1.1 Une manifestation comportementale 9

2.1.2 Un attachement aux études 10

2.1.3 Une intégration à la vie de l'établissement 10

2.1.4 Des représentations de la réussite qui influencent le comportement 11

2.1.5 Des valeurs à reconnaître 11

2.2 L'engagement et la qualité des apprentissages 12

2.2.1 L'engagement tributaire des buts d'apprentissage 12

2.2.2 L'engagement cognitif et le recours à des stratégies d'apprentissage 12

2.3 L'engagement : une dynamique multidimensionnelle 13

2.4 La réussite éducative au collégial 15

2.4.1 La définition de la réussite dans les productions du Conseil 15

2.4.2 Des indicateurs de la réussite éducative 16

2.5 Synthèse générale relative à l'engagement et à la réussite éducative 16

CHAPITRE 3
DES MANIFESTATIONS D'ENGAGEMENT : ENQUÊTE AUPRÈS DES ACTEURS DES COLLÈGES 17

3.1 La population consultée et les instruments de collecte de données 17

3.1.1 L'échantillon de l'enquête auprès des étudiants 17

3.1.2 Le questionnaire d'enquête 17

3.1.3 Les groupes de discussion 17

3.2 Les résultats de l'enquête auprès des acteurs des collèges 18

3.2.1 Le plan d'analyse des données 18

3.2.2 Les résultats de l'enquête téléphonique et des groupes de discussion 19

3.2.2.1 La dimension affective de l'engagement 19

3.2.2.2 La dimension cognitive de l'engagement 21

3.2.2.3 La dimension sociorelationnelle de l'engagement 23

3.2.3 La perception de l'engagement des étudiants 25

3.2.3.1 Le point de vue des différents acteurs 25

3.2.3.2 Des indicateurs révélateurs d'engagement 26

3.3 Les liens entre des comportements d'engagement et la réussite éducative 27

3.3.1 Le rendement scolaire 28

3.3.2 L'obtention du diplôme d'études collégiales 29

3.3.3 La non-interruption des études 30

3.4 Des caractéristiques individuelles et des manifestations d'engagement à considérer 31

CHAPITRE 4
LES ACTIONS MENÉES PAR LES COLLÈGES POUR SOUTENIR L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS 33
4.1 L'organisation générale des collèges et le soutien à l'engagement 33
4.2 L'évaluation de l'efficacité des mesures mises en place dans les plans d'aide à la réussite 34
4.3 L'examen des plans d'aide à la réussite 2004-2009 des collèges en fonction du soutien à l'engagement 35
4.4 Des conditions à mettre en place pour améliorer la qualité des mesures d'aide 37
4.5 Un classement des mesures d'aide en fonction du soutien à l'engagement 38

CHAPITRE 5
LE SOUTIEN À L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS : DES EFFORTS À COORDONNER 41
5.1 Des défis à relever 41
5.2 Des axes de développement 42
5.2.1 Premier axe : la connaissance des jeunes 42
5.2.2 Deuxième axe : la diversification des mesures 43
5.2.3 Troisième axe : les relations pédagogiques 45
5.2.4 Quatrième axe : les services aux étudiants 46
5.3 Les recommandations 47
5.3.1 La connaissance des jeunes 47
5.3.2 La diversification des mesures 48
5.3.3 Les relations pédagogiques 49
5.3.4 Les services aux étudiants 50

CONCLUSION 51

ANNEXES

Annexe 1 Population et échantillon . . . 53
Annexe 2 Questionnaire destiné aux étudiantes et étudiants du collégial . . . 63
Annexe 3 Description du questionnaire de l'entrevue téléphonique . . . 77
Annexe 4 Description du cadre conceptuel et répartition des questions en fonction de ce cadre . . . 79
Annexe 5 Facteurs de l'engagement . . . 81
Annexe 6 Variables utilisées pour les analyses de régression . . . 83
Annexe 7 Tableaux des analyses de régression . . . 85
Annexe 8 Tableaux de distribution de fréquences . . . 87

BIBLIOGRAPHIE

. . . 89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Tableau synthèse sur le concept d'engagement . . . 14
Tableau 2 Le plan d'analyse des données . . . 18
Tableau 3 Le classement des manifestations et des perceptions d'engagement pour la dimension affective . . . 19
Tableau 4 Le classement des attentes par rapport à la poursuite des études collégiales . . . 20
Tableau 5 Le degré de satisfaction à l'égard des liens entretenus par les étudiants avec leurs pairs et avec les enseignants . . . 20
Tableau 6 Le classement des manifestations d'engagement pour la dimension cognitive . . . 21
Tableau 7 La moyenne d'heures consacrées aux études et le pourcentage d'étudiants s'estimant satisfaits du temps consenti . . . 22
Tableau 8 Le classement des motifs ayant déterminé le choix du programme d'études et le degré d'influence de ceux-ci . . . 22
Tableau 9 Le classement des manifestations et des perceptions d'engagement pour la dimension sociorelationnelle . . . 23
Tableau 10 Les motifs des rencontres entre étudiants . . . 24
Tableau 11 Les motifs des rencontres avec les enseignants . . . 24
Tableau 12 Les indicateurs d'engagement en relation avec la perception d'un engagement fort dans son projet de formation . . . 27
Tableau 13 Les caractéristiques individuelles et les indicateurs d'engagement prédictifs du rendement scolaire . . . 28
Tableau 14 Les caractéristiques individuelles et les indicateurs d'engagement prédictifs de la diplomation . . . 29
Tableau 15 Les caractéristiques individuelles et les indicateurs d'engagement prédictifs de la non-interruption des études . . . 30
Tableau 16 Tableau synthèse des facteurs liés à la réussite éducative du point de vue du rendement scolaire, de la diplomation et du cheminement scolaire . . . 32
Tableau 17 Une matrice de mesures de soutien à l'engagement . . . 39

INTRODUCTION

Cet avis sur l'engagement s'inscrit dans le cadre général de la réflexion du Conseil supérieur de l'éducation sur la réussite éducative. Le thème de la réussite éducative est complexe et le Conseil l'a traité dans plusieurs de ses publications (1995, 2000a, 2002). Pour le Conseil, la réussite éducative englobe la réussite scolaire et elle permet le développement personnel, social et professionnel de l'individu. C'est ainsi qu'il a d'abord défini ce concept en 1995. Cette définition fait d'ailleurs encore consensus aujourd'hui dans le réseau de l'éducation. Maintenant, le Conseil souhaite explorer ce thème dans une nouvelle perspective, celle de l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation. Cet avis portera donc, d'une part, sur la responsabilité de l'étudiant et son engagement dans son projet de formation et, d'autre part, sur la capacité des collèges de soutenir cet engagement.

Dans l'avis ***Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*** diffusé en 2002, le Conseil affirmait qu'il était nécessaire de mieux connaître les besoins et les comportements des jeunes d'aujourd'hui, tant sous l'angle de leur diversité que sous celui des contraintes éprouvées et des désirs qu'ils nourrissent. Le Conseil était aussi d'avis qu'il fallait prendre en considération les mutations sociales et culturelles des dernières décennies dans l'analyse du rapport des jeunes aux études et de leurs comportements scolaires. Sans cette mise en contexte, il croyait qu'il serait difficile de soutenir les jeunes de manière appropriée et efficace et ainsi de favoriser la réussite éducative. Voilà pourquoi le Conseil choisit maintenant d'examiner le rapport des jeunes aux études et leurs comportements scolaires sous l'angle de l'engagement afin d'en évaluer les effets sur la réussite et d'identifier des façons de le soutenir.

Deux postulats sont sous-jacents au thème de cet avis. Le premier est que l'engagement de l'étudiant dans la réalisation de son projet de formation est étroitement relié à la réussite de ce projet ; l'engagement en est un gage de succès. Le deuxième est que le fait de soutenir et de susciter l'engagement des étudiants constitue un soutien à la réussite. Le contraire de ces postulats est qu'un étudiant qui n'est pas engagé a moins de chances de réussir et qu'un collège qui ne soutient pas l'engagement des étudiants a également moins de chances de voir ceux-ci réussir.

La perspective adoptée est donc double et met en évidence un certain nombre de forces en présence ainsi que leur interrelation. Ces forces, ce sont d'abord les acteurs que sont les étudiants et les collèges. C'est aussi l'action à mettre en œuvre, qui est l'engagement dans le projet de formation, c'est-à-dire l'investissement personnel d'un étudiant dans la réalisation de son projet. C'est enfin la cible visée, qui est la réalisation du projet de formation, dont le résultat renvoie à la réussite éducative.

Dans cet avis, le Conseil vise à mieux comprendre la dynamique qui existe entre les acteurs et les forces en présence dans la réalisation du projet de formation. Cette dynamique réside dans la rencontre et le croisement de deux entités : l'étudiant et le collège, qui ont chacun leur projet de formation. L'étudiant a son projet personnel et le collège en a un pour l'ensemble de ses élèves. L'étudiant s'investit dans ses études et l'établissement le soutient : chacun a son rôle et sa responsabilité dans l'atteinte de la réussite éducative.

L'étudiant a la responsabilité d'adopter des attitudes et des conduites propices à la réussite de son projet de formation, mais il pourrait avoir à surmonter des embûches dans son cheminement, dont une première est la précision même de ce projet. En effet, à son entrée au collégial, le jeune adulte vit une période de transformations importantes dans sa vie : sa plus grande autonomie s'associe à une plus grande responsabilité sur tous les plans, autant dans sa vie personnelle, affective ou scolaire que dans sa vie sociale. La connaissance des étudiants, de ce qu'ils vivent, de leurs valeurs et de leurs comportements par rapport aux études devient donc nécessaire dans ce contexte pour bien comprendre leur engagement et le susciter. Se posent alors les questions suivantes, qui guident la réflexion de cet avis : qu'est-ce que l'engagement et comment se manifeste-t-il ?

Se pose également la question de savoir comment les collèges peuvent soutenir l'engagement de leurs étudiants et ainsi favoriser la réussite. Le rôle de soutien, ce sont les collèges qui le jouent : ils sont les créateurs des conditions propices à l'engagement. Ils doivent faire en sorte que leur milieu soit signifiant, que les étudiants puissent y trouver le sens nécessaire à leur engagement dans leur projet de formation. Toutefois, les collèges ne sont pas les seuls à pouvoir soutenir cet engagement. La famille, les pairs, la société peuvent tous contribuer au soutien à l'engagement de l'étudiant en concourant à la création d'un contexte global propice à son investissement dans son projet de formation.

Pour soutenir la réflexion du Conseil dans la préparation de cet avis, une démarche s'est d'abord imposée, celle de donner la parole aux acteurs du milieu : les étudiants, les enseignants, les professionnels et les autres catégories de personnel des collèges, afin de connaître leur point de vue sur l'engagement et d'en identifier des manifestations. Pour ce faire, le Conseil a cherché, au moyen d'une enquête téléphonique et de groupes de discussion, à connaître la définition de l'engagement et de la réussite

du projet de formation que ces acteurs se donnent, ainsi que les conduites et les attitudes qu'ils adoptent en ce qui concerne l'engagement et le projet de formation. Il voulait aussi connaître leur perception de l'engagement des étudiants. Les données recueillies sont donc à la fois de l'ordre des faits et de la perception, ce qui permet de mieux voir et de mieux comprendre les manifestations de l'engagement, et d'examiner les moyens de le soutenir.

Cette étude ne visait pas à expliquer tous les facteurs externes pouvant influencer l'engagement des étudiants, comme le revenu et la scolarité des parents ou la transition entre le secondaire et le collégial. Elle s'est plutôt concentrée sur la perception des acteurs par rapport à la forme d'investissement que les étudiants accordent à leur projet de formation pendant leur présence au collégial et sur le rôle de soutien des collèges.

Cette démarche s'est accompagnée d'une recherche documentaire sur le concept d'engagement qui a permis d'identifier les différentes significations qu'on en donne et de proposer une définition à partir de laquelle il est possible de dégager diverses manifestations.

De plus, le Conseil a examiné les mesures utilisées par les collèges dans les plans d'aide à la réussite pour soutenir l'engagement des étudiants et favoriser leur réussite éducative. Il a également fait une synthèse des évaluations effectuées par différents organismes de l'efficacité des mesures d'aide afin de mettre en relation les actions des collèges, l'engagement des étudiants et la réussite éducative.

Cet avis comprend cinq chapitres. Dans le premier chapitre, on présente tout d'abord les différentes réalités auxquelles peut faire référence le concept d'engagement. Après avoir identifié certains outils qui permettent de connaître les comportements des étudiants au regard de l'engagement, on traite de la dynamique qui existe entre les étudiants et les collèges, une dynamique dont il faut tenir compte quand on aborde la question du soutien à l'engagement.

Le deuxième chapitre propose, en s'appuyant sur un examen des principaux écrits sur le sujet, une définition de l'engagement. Différentes manifestations d'engagement ainsi que des indicateurs de réussite éducative sont identifiés. À partir de son analyse, le Conseil établit un cadre conceptuel qui situe l'engagement selon trois dimensions : affective, cognitive et sociorelationnelle. Des indicateurs de réussite éducative sont également précisés en fonction des différentes étapes du cheminement de l'étudiant au collégial. C'est à partir de ce cadre conceptuel que les données recueillies chez les acteurs du milieu sont ensuite analysées.

Le troisième chapitre présente les résultats et les faits saillants de l'enquête téléphonique et des groupes de discussion. Dans un premier temps, on dresse un portrait de l'engagement des étudiants en fonction des dimensions retenues dans le cadre conceptuel. Dans un deuxième temps, les liens entre certaines conduites d'engagement et la réussite scolaire sont analysés. Finalement, une synthèse des principales conclusions qui se dégagent de l'analyse des liens entre les caractéristiques des étudiants, des manifestations d'engagement et la réussite éducative est présentée.

Le quatrième chapitre porte sur les actions menées par les collèges pour soutenir l'engagement. Après une description de l'organisation des services offerts dans les collèges sous l'angle du soutien à l'engagement, un portrait de ces actions est tracé. L'examen des plans de réussite des collèges permet ainsi de mettre en relation les mesures de soutien qu'ils offrent avec les conduites d'engagement et de dégager des axes d'intervention pour soutenir l'engagement des étudiants dans leur projet de formation. Cet examen se conclut par la catégorisation des mesures d'aide à la réussite en fonction du moment du passage de l'étudiant au collégial et des manifestations de l'engagement au regard des trois dimensions du cadre conceptuel.

Enfin, dans le cinquième chapitre, le Conseil identifie les principaux défis à relever et formule des recommandations à partir des quatre axes d'intervention déterminés : la connaissance des jeunes, la diversification des mesures, les relations pédagogiques et les services aux étudiants.

En terminant, le Conseil tient à remercier tous les étudiants, les enseignants, les professionnels et autres personnes qui ont participé à l'enquête téléphonique et aux groupes de discussion. Il remercie également les experts rencontrés, les membres de la Commission de l'enseignement collégial ainsi que toutes les personnes qui ont collaboré à l'élaboration de cet avis.

CHAPITRE 1 L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LEUR PROJET DE FORMATION : UNE RÉALITÉ À MULTIPLES VISAGES

La question de l'engagement ou du non-engagement des étudiants dans leur projet de formation est souvent mise en avant comme motif pouvant expliquer les abandons, les échecs ou le retard dans le cheminement scolaire. Plusieurs acteurs déplorent le non-engagement des étudiants. Ils apportent alors comme preuves à l'appui de leur affirmation le faible taux de diplomation, la durée des études qui est plus longue que celle prévue, les nombreux changements de programme, les échecs aux cours et la non-participation des étudiants aux activités offertes par les collèges.

Par exemple, on constate que 37 % des nouveaux inscrits de l'automne 2000 ont obtenu leur diplôme d'études collégiales (DEC) en respectant la durée prévue des études et que 62,6 % des étudiants l'ont eu deux ans plus tard. C'est donc dire que près de 37 % des étudiants d'une cohorte donnée n'obtiennent pas de DEC (MELS, système CHESCO[1], version 2006). Les données sont d'ailleurs à peu près stables depuis 1997 pour ce qui est de l'obtention du DEC deux ans après la durée prévue des études. Lorsque la période d'observation est plus longue, le taux d'obtention du diplôme continue de s'accroître, mais jamais de plus de huit points de pourcentage (MELS, système CHESCO, version 2006). Par ailleurs, près de 33 % des étudiants changent de programme, ce qui a nécessairement un impact sur la durée des études. Il faut en moyenne 4,9 trimestres à un étudiant du secteur préuniversitaire (au lieu de 4) pour obtenir son DEC et 6,6 trimestres à un étudiant du secteur technique (au lieu de 6) (MEQ, Fédération des cégeps et Fédération étudiante collégiale du Québec, 2005).

Pour certains acteurs, ces phénomènes sont des indicateurs du manque de responsabilisation de certains étudiants et de leur non-implication dans leurs études. Selon eux, un bon nombre d'étudiants ne consacreraient pas les efforts nécessaires à leurs études : ils mettraient leur énergie et leurs priorités ailleurs et n'aborderaient pas leur métier d'étudiant avec sérieux. Selon leur conception, un étudiant qui a ses études à cœur devrait réussir, trouver sa voie et obtenir son diplôme. Ce sont là des jugements exprimés à propos de l'engagement des étudiants ou plutôt de leur non-engagement.

Toutefois, un certain nombre de facteurs pouvant expliquer la prolongation ou l'interruption des études ne sont pas pris en compte dans ces jugements, notamment la situation financière des individus, leur motivation à poursuivre des études, la précision du choix de programme et l'obligation ou non de s'éloigner de son lieu d'origine.

Comme la hausse du taux de réussite est devenue une cible à atteindre à tous les niveaux du système scolaire, plusieurs organismes se sont penchés sur ces phénomènes pour essayer de les comprendre. Au collégial, outre le Conseil supérieur de l'éducation (1995, 2002, 2004), la Fédération des cégeps (1999, 2000, 2004a) et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004, 2006), entre autres organismes, ont examiné la question de la réussite. Ils ont tenté de l'expliquer tout en essayant de relativiser certains indicateurs, comme l'obtention du diplôme selon la durée prévue, pour mieux tenir compte des caractéristiques individuelles, du cheminement vocationnel, des comportements et des valeurs des jeunes, lesquelles ont pu évoluer et se modifier.

En outre, différentes études sur le décrochage, la persévérance (Rivière et Jacques, 2002 ; Roy et autres, 2005 ; Tremblay et autres, 2006) et la réussite (Bélanger et autres, 2005 ; Barbeau, 2007) ont été produites au cours des dernières années pour mieux comprendre le phénomène et en expliquer les principaux facteurs. Comme le souligne Gibeau (2005), ces recherches se divisent en deux grandes familles : les unes portent sur la persévérance scolaire, adoptant un point de vue sociologique et expliquant le phénomène sous l'angle des interrelations entre les jeunes, la réussite et leur environnement ; les autres traitent de la réussite scolaire et visent à comprendre les faits selon une perspective psychologique, sous l'angle des processus mentaux à l'œuvre en ce qui concerne la qualité des apprentissages.

À la lumière de ce rapide survol de différents jugements et des études rapportées ci-dessus, le Conseil fait trois constats. Le premier constat est que le concept d'engagement demande à être bien circonscrit afin qu'on puisse le définir clairement et en reconnaître les manifestations. Le deuxième constat est la nécessité de mettre en relation les manifestations d'engagement avec certaines caractéristiques des individus et certains indicateurs de réussite, dans le but de voir comment l'engagement se manifeste de façon particulière chez certains individus et de vérifier si certaines formes d'engagement ont plus d'effets que d'autres sur la réussite. Ainsi, il serait possible d'identifier les formes d'engagement auxquelles il faudrait consacrer plus d'efforts, de même que les caractéristiques individuelles dont il faudrait tenir compte. Enfin, par rapport à ce qui précède, le troisième constat est qu'il est nécessaire d'examiner les mesures de soutien

1. CHESCO : CHEminement Scolaire au COllégial.

à l'engagement offertes par les collèges afin de vérifier si elles tiennent effectivement compte des caractéristiques des étudiants et de la dynamique du milieu.

1.1 L'engagement : un concept à circonscrire

Une difficulté inhérente à la notion d'engagement est que le jugement porté sur l'engagement ou le non-engagement s'appuie souvent sur des perceptions (Tremblay, 2004). Ces perceptions se fondent sur les valeurs propres à l'observateur, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de la personne observée : le regard des adultes sur les jeunes est parfois teinté d'une dose de subjectivité, voire de nostalgie par rapport au passé. Est-ce parce que l'étudiant a un travail rémunéré qu'il n'est pas forcément engagé? Est-ce parce qu'il ne participe pas à des activités parascolaires qu'il n'est pas engagé? Ces comportements (travailler, ne pas participer aux activités du collège) peuvent-ils être compensés par d'autres conduites ou attitudes porteuses d'engagement? Ces questions soulignent la pertinence de chercher à mieux connaître les valeurs et les motivations des jeunes, ainsi que les comportements qui les accompagnent, afin de ne pas se contenter d'impressions de désengagement des jeunes parce qu'ils n'adoptent pas certaines conduites.

Les efforts nécessaires consacrés aux études

La notion d'engagement, dans sa conception générale, fait référence à la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études. Dans les plans de réussite que se sont donnés les collèges ces dernières années, on trouve souvent cette phrase : « L'étudiant est le premier responsable de sa réussite ». La responsabilité, l'investissement personnel et les efforts consacrés par l'étudiant à son travail sont des caractéristiques communément associées à l'engagement.

Par ailleurs, la notion d'engagement est aussi utilisée pour parler de son contraire : le non-engagement. Ainsi, on tente d'expliquer le décrochage scolaire, la prolongation des études, le nombre élevé d'échecs et la faible qualité des apprentissages. Être non engagé, c'est prendre le métier d'étudiant à la légère, tandis qu'être engagé, c'est persévérer, consacrer les efforts nécessaires à la réussite de ses études et ne pas abandonner au premier obstacle.

Les collèges ont d'ailleurs mis en place différents moyens pour contrer l'abandon des études et soutenir la persévérance scolaire. On pense, entre autres, à la pédagogie de la première session, au programme d'accueil et d'intégration, à la relance auprès des quasi-diplômés, aux trousses pédagogiques du Carrefour de la réussite au collégial.

Une implication dans la vie du collège

La notion d'engagement, en plus de faire référence à l'idée d'investissement personnel dans ses études et de persévérance scolaire, renvoie à une dimension politique et sociale : c'est l'individu qui s'implique, qui prend parti dans la société pour une cause. En ce qui a trait à l'implication de l'individu dans la vie scolaire et sociale des collèges, des travaux menés conjointement par la Fédération des cégeps, le ministère de l'Éducation et la Fédération étudiante collégiale du Québec ont permis de recenser ce qui s'est fait dans les collèges en matière de reconnaissance de la participation et de l'engagement de l'étudiant dans sa communauté (Machabée, 2003). Ces travaux ont mené à la reconnaissance de l'engagement étudiant par une mention sur le bulletin, dans la mesure où l'étudiant réussit ses études. Un guide a été produit à cet effet (MEQ, Fédération des cégeps et Fédération étudiante collégiale du Québec, 2005), identifiant différents domaines d'engagement, donnant des critères qui permettent de les évaluer et fixant des conditions pour l'obtention de la mention. Cette action s'inscrit dans un courant visant la création d'un milieu stimulant qui suscite l'effort et la réussite, celle-ci allant au-delà de la réussite scolaire.

Dans le même ordre d'idées, Tinto (2003) de même que Kuh et ses collaborateurs (2001), aux États-Unis, ou Rivière et Jacques (2002) ainsi que Roy et ses collaborateurs (2005), au Québec, ont démontré que l'engagement revêt un caractère social ; c'est la relation d'un individu avec son entourage. La qualité de l'environnement pourrait donc avoir des effets sur l'engagement de l'étudiant, sur l'intensité de son investissement, à la fois dans son milieu et dans ses études. Les manifestations d'engagement observées ne sont plus uniquement alors les efforts investis dans des activités scolaires, mais ce sont aussi les relations qu'un individu entretient avec ses pairs, ses enseignants et son établissement. Une bonne intégration à la vie scolaire d'un établissement constitue un facteur favorisant l'engagement et la réussite.

Des manifestations d'engagement qui évoluent

Enfin, une autre difficulté que cause la notion de l'engagement est que celui-ci est multiforme et qu'il peut évoluer avec le temps, varier selon le type de formation et la composition des populations étudiantes. En effet, l'engagement peut prendre des formes différentes selon les caractéristiques des personnes (le genre, l'ethnie, le niveau socioéconomique, etc.), les formations suivies (les programmes de sciences versus les programmes d'arts) ou les étapes du cheminement scolaire (l'année d'études). Des enquêtes menées en milieu universitaire en témoignent. Ainsi, un des principaux enseignements que Grignon et Gruel tirent de l'examen des résultats d'une enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) est que « tous les étudiants ne sont pas étudiants

au même degré. Ils ne mènent pas seulement des études différentes : ils entretiennent des rapports différents aux études et celles-ci n'occupent pas la même place dans leur vie d'étudiant. Les institutions et les disciplines se distinguent en effet par leurs niveaux d'exigence, leur degré de structuration des emplois du temps, leur tolérance ou leur intolérance à l'égard de tout ce qui peut distraire d'une mobilisation studieuse » (Grignon et Gruel, 1999, p. 185). Des engagements en apparence identiques peuvent donc générer des résultats fort différents compte tenu des caractéristiques des étudiants et de celles du milieu de formation (établissement, filière d'études, programmes, etc.). Ces constats de chercheurs français s'apparentent à ceux qui se dégagent des enquêtes québécoises menées auprès d'universitaires, dont celle de Pageau et Bujold (2000) ainsi que celle de Sales et ses collaborateurs (1996). En somme, on doit comprendre que les modalités d'engagement changent avec les valeurs de référence des jeunes et les exigences du milieu.

Comme on vient de le constater dans les paragraphes qui précèdent, la notion d'engagement est polysémique. Elle peut référer à la fois à la responsabilité de l'étudiant, à sa motivation, à son investissement dans ses études, à sa persévérance scolaire et à sa participation à la vie scolaire. Toutes ces dimensions sont complexes et se manifestent dans une relation entre un individu et son environnement. Il faut reconnaître ces manifestations pour mieux les susciter. Toutefois, les identifier et les susciter n'est pas tout ; il s'agit aussi d'en comprendre les effets sur la réussite éducative.

1.2 Des outils pour connaître les comportements des étudiants et leurs effets sur la réussite éducative

Les diverses manifestations d'engagement s'expriment par des comportements et des actions qui se réalisent dans des contextes variés : dans la classe et l'école, auprès des pairs, dans la famille et en société. Ces comportements reposent toutefois sur un certain nombre de caractéristiques individuelles qu'il faut connaître pour en comprendre les interrelations avec les conduites d'engagement. Une meilleure connaissance des jeunes s'avère donc nécessaire.

Au cours des dernières décennies, différentes études visant à mieux connaître l'étudiant du collégial ont été réalisées. Terrill et Ducharme (1994) de même que Gingras et Terrill (2006) ont fait des études sur les comportements des étudiants et leur rendement scolaire ; Ricard (1998), sur les conditions socioéconomiques des étudiants et Vigneault (1993), sur la pratique études-travail. D'autres études, telles que celle de Roy et ses collaborateurs (2005) ou celle de Rivière et Jacques (2002), ont porté sur les liens qu'entretiennent les jeunes avec la réussite scolaire. Récemment, une étude traitant des différentes formes d'engagement (Bélanger et autres, 2005) a permis aussi de tracer un portrait des jeunes et d'éclairer certaines caractéristiques de leurs comportements.

Par ailleurs, à l'enseignement universitaire, principalement dans le réseau de l'Université du Québec, il existe depuis plusieurs années une pratique d'enquête (ICOPE[2]) permettant de recueillir le plus de renseignements possible sur les jeunes, notamment des indicateurs de poursuite des études. Le but visé est de permettre aux établissements de mieux connaître leur clientèle et, ainsi, de répondre de façon plus adéquate à ses besoins. Dans la foulée des enquêtes ICOPE est né le projet PROSPERE[3] (Bujold, 2006), qui consiste en un questionnaire bâti en fonction des indicateurs de profil de réussite des enquêtes ICOPE et qui fournit des indicateurs de comportements et d'attitudes par rapport aux études, comme le temps consacré à celles-ci et la perception de ses compétences. L'analyse des résultats de ce questionnaire permet ensuite de tracer un profil de chaque étudiant et de le lui remettre. Il peut alors prendre connaissance de ce qui pourrait nuire à son cheminement dans son programme et, en même temps, des services que peut lui offrir l'établissement.

Ce type de questionnaires a aussi été utilisé au Canada pour comparer les caractéristiques des étudiants qui poursuivent des études postsecondaires à celles des étudiants qui les abandonnent et pour en connaître les raisons (Lambert et autres, 2004). Cette enquête a révélé qu'un étudiant qui avait un niveau d'engagement scolaire élevé au secondaire poursuivait ses études à l'enseignement postsecondaire et les menait à terme dans une plus grande proportion que celui qui avait un niveau d'engagement scolaire peu élevé. L'échelle relative à l'engagement scolaire a été construite à partir de réponses à des questions portant, entre autres, sur les relations avec les enseignants et sur la quantité d'heures consacrées aux études.

Dans les collèges, ce type de questionnaires est parfois utilisé pour recueillir des renseignements sur les étudiants et les mettre en relation avec des variables de cheminement scolaire, notamment la moyenne au secondaire ou les résultats obtenus à des cours. L'objectif visé est de dépister les étudiants dits à risque. On pense, entre autres, au questionnaire du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) intitulé *Aide-nous à te connaître*, à *L'inventaire des acquis précollégiaux* (IAP) ou au questionnaire *Étudiant Plus*.

2. ICOPE : Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études.
3. PROSPERE : PROfil de Succès PERsonnel des Études.

Aux États-Unis, dans les collèges et les universités, différentes enquêtes ayant un caractère récurrent permettent à la fois aux établissements et aux étudiants d'avoir une image d'eux-mêmes. Une des plus connues est la National Survey of Student Engagement (NSSE) (Kuh, 2001). La prémisse de ce questionnaire est que la connaissance du degré d'investissement de la personne dans ses études au collège est un meilleur indicateur que ses antécédents scolaires ou l'établissement fréquenté. Ce questionnaire se base sur plusieurs études américaines que cite l'auteur et qui démontrent que le temps et les efforts consacrés aux études sont le meilleur indicateur de réussite. L'auteur énumère sept conditions reconnues pour bien aider les étudiants et ayant servi à construire le questionnaire : la qualité de la relation professeur-étudiants, la coopération entre étudiants, l'apprentissage actif (*active learning*), la rétroaction rapide sur les performances scolaires, le temps consacré aux études, des attentes élevées et la prise en compte des modes d'apprentissage différents selon les individus. En plus des questions reliées aux tâches scolaires, d'autres portent sur les activités parascolaires et extrascolaires.

On retient de ces exemples de questionnaires la pertinence de bien connaître les étudiants et d'être en mesure de relier les comportements observés chez ces derniers à leur réussite. Les renseignements recueillis permettront ensuite de mieux les soutenir. Bref, une meilleure connaissance des jeunes, de leurs comportements et de leurs valeurs au regard de la réussite éducative constitue effectivement un aspect de la question de l'engagement à bien explorer.

1.3 L'engagement : le résultat d'une dynamique et d'une responsabilité partagée

L'engagement suppose une responsabilité partagée entre le collège et ses étudiants (Tinto et Pusser, 2006 ; Fédération des cégeps, 2004a ; Blouin, 2003). Ces acteurs ont chacun leur rôle et ni l'un ni l'autre ne doit rejeter sur les épaules de l'autre la responsabilité des résultats obtenus. La relation qui s'établit entre la responsabilité de l'étudiant et celle de l'établissement est en effet cruciale. On est ici dans une relation d'engagement réciproque, celui de l'établissement au regard de la réussite de l'étudiant et celui de l'étudiant dans l'utilisation des moyens qui lui sont offerts pour réussir. Tinto et Pusser (2006) parlent alors de *institutional commitment* et de *student involvement*.

Les collèges ont effectivement une grande responsabilité par rapport à l'expression de l'engagement des étudiants. Ils peuvent le susciter, le stimuler ou même, au contraire et malgré eux, le freiner. L'engagement est tributaire des particularités du milieu. Les collèges ont non seulement la responsabilité de faire en sorte que le plus grand nombre de personnes accèdent aux études collégiales, mais ils doivent aussi prendre les mesures nécessaires pour qu'elles y persévèrent jusqu'à l'obtention de leur diplôme, car l'intensité de l'engagement peut varier dans le temps. Or, leur capacité de susciter l'engagement des étudiants représente un des moyens d'assumer cette responsabilité.

Par ailleurs, la responsabilité des étudiants, sous-jacente à leur engagement, a aussi des implications sur la vie scolaire des collectivités étudiantes ainsi que sur les politiques des établissements. Davis et Murrell (1993) soutiennent que le fait d'être admis dans un collège entraîne non seulement des privilèges pour l'étudiant, mais aussi des responsabilités. La responsabilité étudiante (*student responsibility*) représente donc un enjeu important dans l'élaboration des politiques d'établissement. Ces dernières doivent être conçues pour permettre l'expression de ce sens des responsabilités. Elles doivent faire en sorte que l'étudiant participe réellement à la définition de son expérience scolaire. En conséquence, les collèges ne peuvent faire abstraction de la responsabilité étudiante à la fois pour orienter leurs interventions et prendre acte des limites de leur pouvoir. Si les collèges ont un rôle primordial à jouer pour favoriser l'expression de la responsabilité étudiante, ils se doivent aussi de reconnaître qu'ils ne peuvent atteindre leurs objectifs sans que les premiers concernés fassent aussi leur part et qu'ils se responsabilisent.

Tinto, Pace, Pascarella et Astin comptent parmi ceux qui ont largement contribué à mettre en relief l'importance, voire la nécessité, de l'engagement étudiant. Ces quatre spécialistes ont développé des théories qui présentent plusieurs points en commun. Ils mettent notamment tous en relief le caractère déterminant et central de la responsabilité étudiante (*student responsibility*), mais aussi celui de la responsabilité des collèges (Davis et Murrell, 1993).

Pour Tinto (1993), un établissement ne peut toutefois être responsable de tout. Certains étudiants abandonnent leurs études sur une base volontaire, malgré des performances scolaires suffisantes, à cause d'une indécision vocationnelle ou de problèmes d'intégration à la communauté. L'auteur rappelle que le manque d'intégration peut prendre différentes formes. Il peut s'agir d'une incapacité à s'ajuster aux exigences scolaires, mais cela peut être dû aussi à des caractéristiques propres au collège. Le problème peut résulter d'un manque de congruence entre l'individu et la vie sociale et intellectuelle du collège (ce peut être le cas, par exemple, d'une personne qui ne trouve pas le milieu suffisamment exigeant). Tinto voit dans la difficulté d'intégration une importante source d'abandon des études. D'ailleurs, il n'hésite pas à affirmer que la qualité de l'expérience scolaire et sociale de l'étudiant

dans son collège est susceptible d'avoir un plus grand impact sur la persévérance dans les études que son expérience antérieure. Le rôle que les collèges peuvent jouer à cet égard lui paraît donc substantiel.

Ce court examen des relations entre les collèges et les étudiants met en évidence l'importance de bien comprendre les dynamiques en jeu en ce qui concerne l'engagement des étudiants dans leur projet de formation.

Pour le Conseil, l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation se présente comme un effet de système, puisqu'il résulte de la dynamique qui se joue entre lui et le milieu dans lequel il évolue. Ainsi, déterminer le rôle des collèges et l'adéquation possible entre leurs interventions et leur clientèle semble une analyse pertinente à faire. L'examen de la dynamique des relations entre les collèges et les étudiants est donc un aspect important permettant de comprendre comment s'actualise l'engagement.

Ce premier chapitre a permis d'établir que la notion d'engagement est polysémique et qu'elle renvoie à différentes réalités et à divers comportements qu'il est important de bien reconnaître. De plus, la responsabilité partagée des étudiants et des collèges dans l'engagement a été mise en lumière comme le rôle important de soutien que doivent jouer les collèges. Dans le prochain chapitre, nous nous appliquerons à proposer une définition de l'engagement permettant d'en délimiter les principales dimensions et de reconnaître les comportements révélateurs de l'engagement des étudiants. Nous verrons aussi les liens possibles à établir entre l'engagement et la réussite éducative.

CHAPITRE 2 L'ENGAGEMENT ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE : DES INDICATEURS À RECONNAÎTRE ET DES LIENS À ÉTABLIR

Depuis plus de quarante ans, la réussite est au cœur des préoccupations des intervenants du réseau de l'éducation, et ce, à tous les niveaux. Cependant, comme le soulignent Chenard et Fortier (2005), le sens donné à ce concept a évolué au cours des années. De l'accès du plus grand nombre aux études, la démocratisation de l'éducation, on est passé à la qualité de la formation, à l'augmentation du taux de diplomation, à la persévérance scolaire et à son contraire, le problème du décrochage scolaire. De la réussite du système, on est passé à la réussite de l'individu. Parmi les facteurs qui ont une influence sur la réussite du projet de formation, l'engagement jouerait un rôle important. Or, comme le chapitre qui précède l'a illustré, une certaine ambiguïté existe autour de ce concept polysémique, si bien qu'il est difficile d'en donner une définition claire.

Afin d'en délimiter le contour et, par la suite, d'en identifier les manifestations, une recension des écrits sur l'engagement est d'abord présentée dans ce chapitre. Elle vise à dégager les grandes tendances quant au sens donné à l'engagement et à proposer un cadre théorique pour en analyser les manifestations et en reconnaître les indicateurs. Un rappel des positions du Conseil sur le concept de réussite éducative est ensuite fait et des indicateurs permettant de mettre en relation l'engagement et la réussite éducative sont identifiés.

2.1 L'engagement et la persévérance scolaire

Les premières études portant sur l'engagement concernent principalement le décrochage scolaire et visent à mettre au jour des facteurs qui agissent sur la persévérance scolaire. Dans ces études, l'engagement fait surtout référence à la quantité de temps et d'efforts que l'étudiant investit dans sa vie scolaire et à la relation qu'il établit avec son entourage.

Au Québec, la question de la persévérance et de la réussite aux études postsecondaires commence à susciter l'intérêt des chercheurs au milieu des années 80, plus particulièrement au moment où, principalement à l'université, une baisse des effectifs se fait sentir (Pageau et Bujold, 2000). Les études réalisées portent surtout sur les facteurs de la réussite ainsi que sur les mesures d'intervention visant à la soutenir. Les facteurs étudiés se rapportent principalement aux caractéristiques individuelles de l'étudiant (les caractéristiques socioéconomiques, les caractéristiques cognitives, la perception de soi, les valeurs, la motivation, la maturité vocationnelle), à son environnement (les réseaux sociaux, l'intégration aux études, le travail rémunéré) ainsi qu'à l'organisation scolaire (les mesures de transition entre les ordres d'enseignement, la conception d'une grille de cours). Quant aux mesures d'intervention, elles se rapportent surtout aux différentes stratégies pédagogiques et aux mesures de soutien à l'apprentissage.

Pour comprendre le phénomène de l'abandon des études, des chercheurs s'intéressent aux caractéristiques personnelles, sociales, économiques et culturelles des étudiants (Terrill et Ducharme, 1994; Pageau et Bujold, 2000; Gingras et Terrill, 2006). On cherche ainsi à déterminer quelles caractéristiques sont liées à la persévérance et à la réussite scolaires.

2.1.1 Une manifestation comportementale

En s'intéressant aux facteurs qui agissent sur la persévérance scolaire, Astin (1984) développe le concept de *student involvement*. Selon lui, l'engagement renvoie à la quantité d'énergie physique et psychologique que l'étudiant investit dans son expérience scolaire. L'étudiant engagé est celui qui passe beaucoup de temps sur le campus, qui s'implique activement dans les organisations étudiantes et qui interagit fréquemment avec les professeurs et les autres étudiants. En somme, l'étudiant engagé est celui qui consacre son temps aux activités du collège, que ce soit les études, les activités parascolaires ou les relations interpersonnelles. Pour Astin, l'engagement est une manifestation comportementale que l'on peut observer. Il préfère la notion d'engagement à celle de motivation, car l'engagement est davantage qu'un état psychologique. L'engagement est en quelque sorte la manifestation comportementale de cet état psychologique.

De plus, il établit une distinction entre l'engagement dans les études et l'engagement dans l'expérience scolaire. L'engagement dans les études renvoie à la quantité de temps et d'énergie que l'étudiant consacre aux études comme telles, c'est-à-dire le nombre d'heures qu'il passe à étudier, son degré d'intérêt pour ses cours et ses bonnes habitudes d'étude, alors que l'engagement dans l'expérience scolaire concerne le temps consacré à l'établissement de liens avec les membres du personnel enseignant et les autres étudiants, aux activités parascolaires et aux organisations étudiantes.

Sales et ses collaborateurs (1996) soutiennent, pour leur part, que le degré d'engagement des étudiants peut être mesuré par l'assiduité aux cours et par l'investissement dans les études. L'engagement prend ici le sens du temps consacré au travail universitaire, soit le temps passé en classe et le temps consacré à l'étude et aux travaux en dehors des heures de cours. Cet engagement serait lié, entre autres, à la perception de la valeur des études. Ainsi, les étudiants qui considèrent le diplôme comme une reconnaissance d'une bonne formation intellectuelle seraient plus assidus que ceux qui perçoivent le diplôme comme un document à acquérir pour obtenir un emploi. De plus, le fait de concilier les études et un emploi aurait un effet sur le temps consacré aux études ainsi que sur l'assiduité aux cours.

Finalement, selon des données recueillies auprès d'étudiants inscrits à l'enseignement collégial ou universitaire, le fait de placer le projet de formation au centre de ses préoccupations constitue le principal facteur de réussite. Ainsi, à partir de données recueillies, en 1992, auprès d'environ 17 750 étudiants et, en 2002, auprès d'un peu plus de 20 000 étudiants inscrits à l'enseignement collégial, Terrill et Ducharme (1994) de même que Gingras et Terrill (2006) soutiennent que le fait de consacrer plus de temps aux études et aux travaux scolaires et moins de temps à un travail rémunéré, qu'ils désignent par l'engagement de l'étudiant dans ses études, constituerait le principal facteur de réussite scolaire.

2.1.2 Un attachement aux études

Dans des travaux sur l'engagement et la problématique du décrochage scolaire, Borden (1988) propose le modèle du ***student engagement*** pour comprendre l'engagement étudiant et comment il est influencé par l'environnement externe du collège, notamment la famille et les activités concurrentes. Ce modèle comporte deux composantes : l'attachement psychologique de la personne aux études et le contexte social qui agit sur cet attachement. L'attachement psychologique aux études correspond à la profondeur et à l'intensité de l'engagement. La profondeur de l'engagement désigne le degré d'attachement de la personne pour ses études et son établissement de formation, c'est-à-dire les sources de motivation qui proviennent de l'environnement interne du collège. L'intensité de l'engagement désigne la quantité totale d'énergie associée à la relation étudiant-études. Pour ce qui est de la deuxième composante, le contexte social, elle fait référence au degré de compatibilité entre les attentes, les champs d'intérêt et les attitudes de l'étudiant et les exigences des études collégiales (la conformité avec les exigences et les règles de l'établissement), de même qu'au degré de compatibilité entre les valeurs et les attitudes de l'étudiant et celles de ses pairs (la conformité avec le groupe). Ainsi, pour Borden, l'engagement consiste en l'attachement psychologique de la personne aux études et il s'exprime en quantité d'énergie investie dans celles-ci.

De même, à partir de données recueillies au cours des années 90 auprès d'étudiants universitaires, Pageau et Bujold (2000) concluent que la volonté et l'engagement constituent les caractéristiques de ceux qui poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme. Dans ce contexte, elles définissent l'engagement comme le fait de placer le projet d'études au centre de ses préoccupations. Ainsi, le fait de vouloir obtenir le diplôme correspondant au programme auquel on s'inscrit, de considérer son choix d'établissement comme définitif, de vouloir poursuivre ses études sans les interrompre, de vouloir suivre ses cours le jour, d'étudier à temps plein, de bien connaître le programme d'études et de ne pas occuper un travail rémunéré plus de quinze heures par semaine sont des indicateurs caractéristiques de l'étudiant engagé.

2.1.3 Une intégration à la vie de l'établissement

Tinto (1975, 1993) s'intéresse aussi à l'engagement alors qu'il cherche à comprendre le phénomène de l'abandon scolaire. Il soutient que l'intégration sociale et intellectuelle de l'étudiant à l'établissement, qu'il désigne également par l'engagement, constitue un facteur important de persévérance et de réussite scolaires. Selon lui, plus l'étudiant est en interaction avec les personnes qui fréquentent le campus, en particulier avec les membres du personnel enseignant et les pairs, plus il est susceptible de persévérer. Il fait une distinction entre l'intégration sociale, qui concerne des facteurs comme l'interaction entre l'étudiant et les enseignants ou entre l'étudiant et ses pairs ainsi que la participation aux activités parascolaires, et l'intégration intellectuelle, qui s'applique à des facteurs de réussite scolaire. Il soutient également que l'étudiant qui a conscience d'apprendre a plus de chances de poursuivre ses études que celui qui acquiert passivement des connaissances. À cet égard, il établit une différence entre la volonté de se plier aux exigences du métier d'étudiant et la participation active à ses apprentissages, alors qu'il désigne par le mot *commitment* la volonté d'investir les efforts nécessaires pour satisfaire les exigences liées à l'obtention du diplôme et qu'il emploie le terme *involvement* pour désigner la participation active de l'étudiant dans ses apprentissages (Tinto, 2002a). Ainsi, pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires, les établissements devraient proposer des activités scolaires et sociales qui favorisent l'intégration sociale et intellectuelle de l'étudiant. Il soutient cependant que c'est dans la classe que tous les étudiants ont le plus de possibilités d'interagir avec les professeurs et les pairs (Tinto et Pusser, 2006). Par conséquent, pour rejoindre le plus grand nombre possible d'étudiants, parce que certains ne participent pas aux activités parascolaires, les collèges devraient privilégier les stratégies qui visent à rendre l'étudiant

actif dans ses apprentissages et qui favorisent les interactions avec les pairs et les membres du personnel enseignant en classe, dont l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par problèmes et les communautés d'apprentissage (Bailey et Alfonso, 2005).

Pascarella et Terenzini (2005) soutiennent aussi que les interactions entre les pairs et les membres du personnel enseignant contribuent au développement intellectuel et personnel de l'étudiant. Ils considèrent que les retombées des études collégiales pour les étudiants sont largement déterminées par les efforts et le temps qu'ils consacrent aux études, mais également par leur participation aux activités liées aux études et par les interactions qu'ils ont avec des membres du personnel enseignant et des pairs, ce qu'ils désignent également par le terme *engagement*. Ils affirment que les expériences hors classe semblent avoir plus d'effets sur le développement scolaire et intellectuel que ne le croient les professeurs et les responsables des affaires pédagogiques. Ils précisent toutefois que ce ne sont pas toutes les formes d'expériences hors classe qui ont des effets positifs. Les activités hors classe qui entraîneraient un meilleur développement scolaire et cognitif seraient celles qui favorisent la participation active de l'étudiant. Ils soutiennent également que l'interaction avec les pairs et les professeurs est une importante source d'influence pour l'apprentissage.

2.1.4 Des représentations de la réussite qui influencent le comportement

S'appuyant sur la théorie des représentations sociales, Rivière (2000, 2002) cherche à comprendre les comportements scolaires des étudiants au collégial. Il soutient que la représentation qu'a l'étudiant de la réussite scolaire influence son comportement et que, de ce fait, le rendement scolaire peut être influencé par le sens que l'étudiant accorde à ses études. À cet égard, il signale que les étudiants distinguent la réussite scolaire de la réussite professionnelle et de la réussite personnelle. « [...] la réussite scolaire correspond à la notion traditionnelle de "performance" exprimée par les résultats obtenus et le niveau d'études atteint. La réussite professionnelle désigne la concordance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail. La réussite personnelle, quant à elle, correspond au processus d'accomplissement de soi que l'étudiant réalise parallèlement ou non à son aspiration de réussir au plan scolaire » (Rivière, 2000, p. 14). À partir d'une analyse d'entrevues réalisées auprès d'étudiants, il distingue cinq niveaux de représentation sociale des réussites scolaire, professionnelle et personnelle, selon la force du lien qu'ils établissent entre les trois types de réussite. Il apparaît que les étudiants présentant un faible rendement scolaire se caractériseraient davantage par des difficultés d'adaptation scolaire, par une passivité quant aux études ou par des buts professionnels indéterminés et qu'ils seraient peu enclins à faire des liens entre les réussites scolaire, professionnelle et personnelle. À l'opposé, les étudiants plus performants démontreraient, quant à eux, un engagement sur le plan scolaire et parascolaire. Leurs objectifs professionnels seraient précis. Sur le plan cognitif, ils feraient des liens entre les trois types de réussite et ils considéreraient la réussite comme synonyme d'équilibre de la vie familiale, sociale et professionnelle. Ainsi l'étudiant engagé est-il défini ici par opposition aux caractéristiques des étudiants présentant un faible rendement scolaire.

2.1.5 Des valeurs à reconnaître

Roy et ses collaborateurs (2005) s'intéressent, quant à eux, à la réussite scolaire dans le contexte général du rapport entre les jeunes et la société. En s'appuyant sur un modèle d'écologie sociale, ils cherchent à comprendre l'influence de facteurs sociaux variés sur la réussite scolaire. Dans leur étude, la réussite scolaire est traitée sous l'angle de la persévérance et du rendement scolaires. Les chercheurs soutiennent que le système de valeurs des étudiants, leur bien-être personnel, les liens sociaux et familiaux ainsi que leurs conditions socioéconomiques sont des catégories de facteurs sociaux qui exercent une influence importante sur la réussite. Ils ajoutent que la majorité des étudiants accorderaient une grande importance à la réussite scolaire, à l'effort pour réussir et à la famille. À l'inverse, une minorité d'entre eux accorderaient une plus grande importance aux valeurs dites matérielles. Selon les auteurs, le fait que les valeurs reliées à l'éducation soient privilégiées par rapport à celles dites matérielles « traduirait l'existence d'une forme d'engagement parfois sous-estimée des étudiants à l'égard des études » (Roy et autres, 2005, p. 43). Pour eux, l'engagement consiste à déployer tous les efforts nécessaires pour réussir ses études, malgré les difficultés d'apprentissage. L'étudiant engagé est celui qui inscrit la réussite de ses études dans son projet de développement personnel et pour qui il existe une meilleure intégration des études et des aspirations professionnelles. En ce sens, ils soulignent qu'il n'existe pas de différence en général entre les garçons et les filles : les deux genres accordent une grande importance aux études ; ils y consacrent des efforts et une énergie considérables. Toutefois, chez les élèves à risque, il existe une différence entre les garçons et les filles. Les premiers accordent moins d'importance aux études et empruntent des comportements plus contestataires et moins dociles. Le temps consenti pour les études par les garçons est moins important que celui accordé par les filles et le nombre d'heures dédiées aux activités de loisirs est plus élevé chez les garçons que chez les filles.

2.2 L'engagement et la qualité des apprentissages

Considéré d'abord comme un facteur favorisant la persévérance dans les études, l'engagement devient aussi un facteur permettant d'expliquer les écarts de performance entre les étudiants. Ainsi, des recherches publiées à la fin des années 80 démontrent que la qualité des efforts consentis pour les études jouerait un rôle plus important au regard de la performance scolaire et de la durabilité des apprentissages que la quantité de ces efforts. Par rapport à ces découvertes, des chercheurs proposent de nouvelles définitions de l'engagement, lesquelles renvoient principalement à des dimensions cognitives, à savoir les stratégies utilisées (et leur qualité) dans l'apprentissage.

2.2.1 L'engagement tributaire des buts d'apprentissage

Dans leur définition de l'engagement, Nystrand et Gamoran (1991) introduisent une distinction entre la volonté de l'étudiant de se conformer aux exigences scolaires (aller à ses cours, remettre les travaux demandés), qu'ils nomment l'engagement procédural, et la participation active aux activités d'apprentissage, qu'ils désignent par l'engagement substantif. Romano (1991) identifie, pour sa part, deux formes d'approches d'apprentissage : l'approche en surface et l'approche en profondeur. L'approche en surface se caractérise par le fait que l'étudiant cherche prioritairement à satisfaire aux exigences plutôt qu'à comprendre ce qu'il fait et à y trouver du sens.

Dans des études visant à évaluer l'effet de l'environnement pédagogique sur l'apprentissage, Romano (1996) distingue deux types de buts que se donnent les étudiants : les buts d'apprentissage et les buts de performance. Les buts d'apprentissage se rapportent à l'importance que l'étudiant donne à l'acquisition des connaissances et au développement de ses compétences, tandis que les buts de performance renvoient à l'importance accordée aux notes et au fait d'être meilleur que les autres. Selon lui, et par référence à différentes études dont celle de Bouffard et ses collaborateurs (1995), ces deux types de buts ne sont pas nécessairement exclusifs et peuvent exister simultanément. Il affirme toutefois que les étudiants ayant des buts d'apprentissage élevés présentent une plus grande persistance devant les difficultés et ont un engagement cognitif de plus grande qualité. Il définit l'engagement dans l'apprentissage comme le degré d'investissement de l'étudiant dans les diverses tâches scolaires. En définitive, l'engagement dans l'apprentissage dépendrait à la fois des buts d'apprentissage et des buts de performance.

2.2.2 L'engagement cognitif et le recours à des stratégies d'apprentissage

Corno et Mandinach (1983) s'intéressent à la motivation et au rôle de l'engagement cognitif dans l'apprentissage, ainsi qu'aux façons de le soutenir. Pour elles, l'engagement cognitif renvoie à la quantité et à la qualité des efforts que l'étudiant investit dans une activité d'apprentissage. Elles distinguent quatre types de stratégies ou de formes d'engagement : les stratégies d'autorégulation des processus d'apprentissage ou stratégies métacognitives, les stratégies de gestion des ressources en situation d'apprentissage, les stratégies d'acquisition des connaissances (cognitives) et les stratégies d'exécution des tâches. L'utilisation de ces stratégies varie selon les situations d'apprentissage.

En s'intéressant aux écarts de performance entre les étudiants, Pintrich et Schrauben (1992) cherchent à comprendre comment les composantes liées à la motivation influencent l'engagement cognitif. Selon eux, l'engagement cognitif consiste en la connaissance de stratégies d'apprentissage et en l'utilisation de stratégies d'autorégulation, la connaissance de stratégies d'apprentissage (métacognition) étant nécessaire à leur utilisation. Toutefois, la connaissance de ces stratégies ne peut permettre à elle seule d'exécuter une tâche ; il faut également que l'étudiant les utilise. C'est pour cette raison qu'ils considèrent l'engagement cognitif comme une manifestation de la motivation et que, tout comme la motivation, il comporte trois aspects : la décision de s'engager, l'intensité de cet engagement ainsi que la persistance dans la tâche. Ils ajoutent que l'utilisation de ces stratégies serait influencée par les perceptions de l'étudiant en ce qui concerne sa compétence, la contrôlabilité de la tâche et la valeur d'une activité.

Barbeau (1993, 1997, 2007) traite, pour sa part, de la réussite au collégial sous l'angle de la motivation scolaire, qu'elle considère, à l'instar de Tardif (1992), comme l'engagement, la participation et la persistance dans une tâche. L'engagement, la participation et la persistance peuvent être vus comme des manifestations de la motivation scolaire au même titre que d'autres qui sont de l'ordre des perceptions : les perceptions attributionnelles, la perception de l'importance de la tâche, la perception de sa compétence. Comme Corno et Mandinach, elle définit l'engagement cognitif comme suit : « la qualité et le degré d'effort mental déployé par un étudiant lors de l'accomplissement de tâches scolaires » (Barbeau, 1993, p. 24). Cet engagement se manifeste par l'utilisation de stratégies d'autorégulation de même que par la participation et la persistance dans une tâche.

Comme Barbeau (1993), Viau (1994) distingue les déterminants, qui sont de l'ordre des perceptions, et les indicateurs, dont l'engagement cognitif. Il définit l'engagement

cognitif comme suit : « l'utilisation par l'étudiant de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité ». Il utilise aussi comme indicateur la persévérance (la persistance, chez Barbeau, 1993), qui renvoie au temps que l'étudiant consacre à ses activités d'apprentissage (prise de notes, travaux et exercices, étude). L'étudiant ferait preuve de persévérance lorsqu'il consacre le temps nécessaire pour exécuter ses travaux. Toutefois, le temps consacré aux études n'est pas le seul facteur de réussite ; un autre indicateur est le choix (la participation, chez Barbeau, 1993), c'est-à-dire prendre la décision d'entreprendre une activité d'apprentissage au lieu d'utiliser des stratégies d'évitement.

Pirot et De Ketele (2000) s'intéressent aussi à la dynamique de l'engagement. Ils définissent l'engagement académique comme étant la décision volontaire de s'engager activement et profondément dans ses études, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage. Ils soutiennent que l'engagement académique est un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de mobilisation : « une mobilisation affective, origine et moteur de l'action [...] ; une mobilisation conative : la quantité d'énergie physique et psychique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage ; une mobilisation cognitive : le travail intellectuel mis en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage [...] ; une mobilisation métacognitive : les stratégies par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage, analyse les résultats auxquels elles aboutissent, les évalue pour éventuellement les réguler [...]. L'engagement comprend donc des aspects quantitatifs et qualitatifs. Il peut être présentiel (investissement de l'étudiant dans les activités d'apprentissage organisées par le personnel enseignant) ou hors présentiel (investissement de l'étudiant en dehors des heures de cours, dans les activités d'apprentissage qu'il se programme à domicile) » (Pirot et De Ketele, 2000, p. 370).

Enfin, dans une étude publiée en 2005 (réalisée en 1995), Bélanger et ses collaboratrices s'intéressent également à l'engagement comme facteur de réussite. Tout comme Barbeau et Viau, elles retiennent le concept d'engagement cognitif et insistent principalement sur les stratégies d'autorégulation, qu'elles décomposent, comme Barbeau (1993), en stratégies métacognitives, cognitives ou affectives et en stratégies de gestion. Elles stipulent de plus que l'engagement est un processus qui comporte les dimensions suivantes : la planification, le contrôle et la prise de conscience. La planification consiste à organiser la façon dont les informations seront traitées et à se fixer des objectifs. Le contrôle a trait à la conduite du traitement de l'information et la prise de conscience, à un retour sur sa façon de traiter l'information.

Le but de cette étude était de vérifier la possibilité de hausser le niveau d'engagement de l'étudiant et d'en évaluer l'effet sur la performance. À l'aide d'un questionnaire distribué à 1 184 étudiants, les chercheuses ont mesuré le niveau d'engagement dans les études selon la fréquence d'observation de comportements ou de l'utilisation de services, selon qu'il s'agit d'activités de planification (assiduité, temps consacré aux études, performance attendue, moyens, buts), de participation (travail en classe, étude hors classe ou au centre des médias, interactions avec les professeurs, interactions avec les pairs, activités culturelles et artistiques, vie étudiante) ou d'évaluation (réflexion sur les progrès, réflexion métacognitive sur les moyens, réflexion sur l'expérience collégiale).

L'analyse des résultats du questionnaire a permis de dégager une typologie de l'engagement en cinq modèles, en fonction des composantes de l'engagement que sont la planification, la participation et l'évaluation. Selon le but d'apprentissage poursuivi par l'étudiant, ces cinq modèles sont les suivants : le type passif, qui ne s'est pas donné de but ; le type dépendant de la mémoire, qui a comme stratégie de tout mémoriser ; le type exécutant, qui fait ce qui est demandé ; le type stratège, qui évalue ses forces et ses faiblesses ; le type engagé cognitif, qui vérifie sa compréhension de ce qui est demandé. On constate que, dans cette étude, l'engagement est défini comme un phénomène complexe qui regroupe un ensemble de manifestations.

Plus récemment, dans une méta-analyse de l'efficacité d'interventions visant la réussite au collégial, Barbeau (2007) a cherché à identifier celles qui ont un effet important sur la réussite. La conclusion de cette méta-analyse est que les interventions qui ciblent des variables cognitives liées à l'engagement cognitif — plus particulièrement les stratégies cognitives et métacognitives — ont un effet plus grand sur la réussite scolaire que les interventions qui ciblent les variables affectives liées à la perception de soi.

2.3 L'engagement : une dynamique multidimensionnelle

De l'examen de ces différentes recherches, le Conseil dégage un certain nombre d'éléments. Le premier est le fait que l'engagement est l'action d'une personne : l'étudiant. Le second est que l'engagement de l'étudiant comprend deux éléments : d'une part, la volonté de s'engager et, d'autre part, l'action de s'engager. La volonté de s'engager serait liée à la motivation scolaire et à ses déterminants, comme la perception de soi ou de la complexité de la tâche à effectuer. Cela constitue la dimension affective de l'engagement. L'action de s'engager représenterait le geste posé par l'étudiant, comme le temps qu'il consacre

Tableau 1
Tableau synthèse sur le concept d'engagement

ENGAGEMENT		
Volonté	Action	
Dimension affective	**Dimension cognitive**	**Dimension sociorelationnelle**
La motivation scolaire Les systèmes de conception Les buts d'apprentissage Les systèmes de perception Les perceptions attributionnelles La perception de soi La perception de la tâche Le sentiment de contrôle de la tâche	Le comportement à l'égard du savoir L'utilisation de stratégies de gestion, de stratégies cognitives et de stratégies métacognitives La participation et la persistance à la tâche	Le comportement à l'égard de l'environnement Les relations entretenues avec les pairs Les relations entretenues avec les enseignants La participation à la vie du collège

aux études, l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives ou les liens qu'il établit avec ses pairs. Cette action de s'engager se concrétise sur deux plans : celui des relations avec le savoir, soit la dimension cognitive, et celui des relations avec l'environnement, soit la dimension sociorelationnelle. Les manifestations d'engagement peuvent donc prendre de multiples formes selon le contexte et les enjeux propres à chacune des situations. Le tableau 1 illustre les composantes de l'engagement que le Conseil retient.

L'engagement est donc une action multidimensionnelle. Ses composantes sont en constante interrelation les unes avec les autres. Elles s'imbriquent l'une dans l'autre et elles interviennent alternativement ou simultanément selon l'évolution de la situation. Il n'y a pas de séquence définie.

Par exemple, une perception de soi positive pourrait faire en sorte qu'un étudiant décide de persévérer dans l'exécution d'une tâche, lui procurant ainsi un sentiment de contrôle sur celle-ci et l'amenant à utiliser des stratégies métacognitives ou à avoir recours à l'aide de pairs pour vérifier la pertinence des moyens utilisés pour résoudre le problème. La confirmation de la pertinence d'une stratégie utilisée peut favoriser chez l'étudiant une image de soi positive qui le motive à continuer à faire des efforts. Par contre, un sentiment de non-contrôle de la tâche peut l'amener à ne pas persister dans celle-ci, lui donner une image négative de lui-même et ainsi l'amener à se replier sans tenter d'établir de relations avec son environnement pour résoudre le problème.

Une définition de l'engagement qui tient compte de tous ces éléments pourrait se lire ainsi.

> **L'engagement est l'interrelation de l'importance qu'un individu accorde aux études et à la vie au collège avec l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et avec les liens qu'il établit et entretient avec son environnement.**

Cette définition multidimensionnelle de l'engagement a l'avantage de permettre, pour la collecte d'information, l'utilisation d'indicateurs mesurant les différents aspects de l'engagement, soit des indicateurs des dimensions affective, cognitive et sociorelationnelle.

- Les indicateurs de la dimension affective sont des croyances et des valeurs qui accompagnent l'action. Ils se manifestent de façon indirecte : on peut les découvrir par le moyen d'enquêtes et de groupes de discussion.
- Les indicateurs de la dimension cognitive se manifestent quantitativement et qualitativement. Les manifestations quantitatives ont trait à la somme de travail ou de temps consacrée à l'apprentissage, tandis que les manifestations qualitatives regardent les façons de faire et leurs effets sur les résultats. Ces renseignements peuvent être recueillis au moyen de l'observation directe ou de questionnaires sur la pratique d'activités scolaires. Toutefois, pour ce qui est de l'aspect qualitatif (ex. : l'utilisation de stratégies efficaces), les observations peuvent être mises en relation avec des indicateurs de réussite pour mesurer les résultats de l'utilisation de certaines stratégies.
- Les indicateurs de la dimension sociorelationnelle se manifestent également de manière quantitative et qualitative. Les manifestations quantitatives peuvent prendre la forme, entre autres, de la fréquence de la participation aux activités parascolaires ou encore des rencontres avec les enseignants ou avec les pairs. Les manifestations qualitatives ont trait au type de relations entretenues par l'étudiant avec son milieu. Ces renseignements peuvent être recueillis au moyen d'enquêtes et de groupes de discussion.

2.4 La réussite éducative au collégial

Comme le thème de l'engagement et du soutien offert par les collèges pour le favoriser s'inscrit dans la réflexion générale qui a cours sur la réussite éducative, il est utile de rappeler ici les principales positions que le Conseil a adoptées au cours des années à cet égard. Cela permettra de déterminer les indicateurs qui seront retenus afin de rendre opérationnel le concept de réussite éducative.

2.4.1 La définition de la réussite dans les productions du Conseil

En 1995, dans son avis sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil opte pour une perspective de la réussite qui va au-delà des frontières scolaires. Ainsi, plutôt que de parler de réussite scolaire, il parle de réussite éducative. Tout en respectant les exigences et les standards propres à cet ordre d'enseignement, la réussite visée est d'abord celle qui dépasse la maîtrise immédiate des savoirs, telle qu'elle est attestée par la réussite des cours. La définition de la réussite ne doit pas négliger « la conversion nécessaire du "capital scolaire" en "capital socioprofessionnel" ». Elle doit également reconnaître « la diversité des populations et des cheminements, au regard de la trajectoire aussi bien que du temps consenti » (CSE, 1995, p. 33). Par conséquent, la définition de la réussite éducative doit tenir compte de la diversité des parcours de formation, sans pour autant sacrifier les exigences de qualité liées à la réussite de l'étudiant et aux limites matérielles et financières du système.

Dans l'avis intitulé *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, publié en 2000, le Conseil signale la difficulté à définir la notion de réussite, puisque celle-ci est liée à l'atteinte des objectifs de formation. Or, la notion de projet de formation n'ayant pas la même signification pour tous, on pourrait compter autant de définitions de la réussite éducative que d'objectifs de formation.

Toutefois, tout en reconnaissant la diversité des objectifs de formation, le Conseil croit que l'obtention du diplôme constitue encore le plus sûr moyen d'attester l'acquisition et l'intégration des connaissances et des compétences, bien que le fait de quitter les études avant la fin puisse signifier, pour certains, l'atteinte d'objectifs personnels, professionnels ou artistiques. De plus, sans remettre en question la diversité des parcours de formation, le Conseil s'interroge sur la conciliation entre les projets de vie des étudiants et le respect des exigences de la formation universitaire en vue de l'obtention du diplôme.

> Pour le Conseil, il ne convient nullement de remettre en cause l'existence des voies diversifiées de formation. [...] En effet, à titre d'exemple, le régime d'études à temps partiel constitue une voie d'accès à l'université qui, pour bon nombre d'étudiantes et d'étudiants, s'avère la première étape d'un engagement à temps plein envers les études universitaires. Les certificats jouent un rôle similaire par rapport au baccalauréat. [...] malgré les disparités observées sur le plan de la diplomation entre les régimes d'études à temps plein et à temps partiel, cette possibilité de se prévaloir de l'un ou l'autre régime peut contribuer à améliorer la diplomation. Néanmoins, nous verrons qu'il existe des voies de formation qui conduisent plus directement et plus sûrement vers l'obtention du diplôme (CSE, 2000a, p. 26).

Dans cet avis, le Conseil définit la réussite en fonction du projet de formation de l'étudiant et soutient que le diplôme n'est qu'une des étapes du processus de réussite. Ainsi, la réussite doit être vue comme un processus s'échelonnant de l'accès à l'université jusqu'à l'insertion socioprofessionnelle au terme des études. Quatre étapes de la réussite sont alors distinguées : l'accès aux études supérieures, le cheminement, l'obtention du diplôme et l'insertion socioprofessionnelle (CSE, 2000a).

Finalement, dans l'avis *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*, le Conseil distingue la réussite éducative de la réussite scolaire, la première étant plus englobante que la seconde, et réaffirme la perspective retenue en 1995 qui consiste à considérer le fait de trouver sa voie professionnelle comme un élément de la réussite éducative. Selon le Conseil, un des éléments qui distinguent la réussite scolaire de la réussite éducative serait la précision du choix professionnel. À cet égard, il propose de considérer l'indécision vocationnelle comme un phénomène courant dans le développement des collégiens. Il invite donc les acteurs du système scolaire à tenir compte de ce phénomène pour mieux l'intégrer au processus éducatif. Ainsi pourront-ils mieux soutenir les étudiants, vers la réussite scolaire certes, mais surtout vers la réussite éducative.

Outre la précision du choix professionnel, le Conseil réaffirme, dans cet avis, la nécessité d'une définition de la réussite qui tient compte du projet de l'étudiant et de sa façon de voir celle-ci. En ce sens, il propose une vision de la réussite qui n'est pas liée à l'obtention du diplôme dans un temps donné, soutenant que les changements de voie et la poursuite des études à temps partiel n'affectent pas la valeur de la réussite.

Enfin, dans un article de *Pédagogie collégiale*, Lapostolle (2006), dans le cadre d'un dossier sur la réussite éducative, fait une chronologie des définitions données à la réussite au collégial de 1988 à maintenant. Elle illustre que la définition retenue par le Conseil pour la réussite éducative fait l'objet d'un certain consensus dans le milieu étant donné qu'elle implique une vision qui va au-delà de la réussite scolaire, ce qui permet d'englober la réussite personnelle et professionnelle. Toutefois, elle rappelle la position du Conseil selon laquelle la réussite scolaire qui se mesure par les résultats obtenus ou l'obtention du diplôme est la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel de chacun. C'est elle qui, à chaque étape, témoigne que l'étudiant a acquis les compétences et les habiletés désirées (CSE, 2002).

2.4.2 Des indicateurs de la réussite éducative

Ce bref survol de la notion de réussite éducative met en lumière le fait qu'une définition de la réussite doit rendre compte de la diversité des objectifs de formation et des parcours individuels, tout en illustrant le fait que la réussite scolaire permet la réussite personnelle et professionnelle. Aussi le fait de retenir, pour cette notion, une définition comportant quatre étapes a-t-il l'avantage de procurer des indicateurs permettant de la mesurer et de suivre l'étudiant dans son projet de formation. Selon cette perspective, la réussite éducative au collégial serait celle qui, en fonction des quatre étapes décrites dans l'avis du Conseil publié en 2000, permet à la personne de se développer (l'accès aux études collégiales), de trouver sa voie professionnelle (le cheminement), d'obtenir un diplôme (l'obtention du diplôme) et de poursuivre des études universitaires ou de s'insérer sur le plan socioprofessionnel (l'insertion socioprofessionnelle).

Selon chacun de ces moments du parcours de l'étudiant, il est possible d'identifier des indicateurs relatifs à la réussite et à la réalisation du projet de formation qui pourraient être mis en relation avec les manifestations d'engagement. C'est ainsi que l'intérêt pour les études à l'entrée au collégial, un changement de programme, le nombre d'échecs au premier trimestre, la réinscription au troisième trimestre, la non-interruption des études et l'obtention du diplôme pourraient être des indicateurs à relier à des manifestations d'engagement.

2.5 Synthèse générale relative à l'engagement et à la réussite éducative

En retenant comme cadre conceptuel une définition de l'engagement comprenant trois dimensions (affective, cognitive et sociorelationnelle) et une définition de la réussite éducative en quatre étapes (l'accès aux études collégiales, le cheminement, l'obtention du diplôme et l'insertion socioprofessionnelle), le Conseil propose un cadre d'analyse qui permet d'identifier les différentes manifestations d'engagement et de les relier aux caractéristiques des individus et à leur cheminement au collégial. Ainsi est-il possible de faire le portrait de l'engagement des étudiants dans leur projet de formation et d'apporter un éclairage sur la capacité des collèges de soutenir et de stimuler cet engagement en vue de favoriser la réussite du plus grand nombre.

Dans le prochain chapitre, l'analyse des résultats des enquêtes menées par le Conseil permettra d'élaborer un profil d'engagement des étudiants des collèges dans leur projet de formation et d'établir des liens entre certains indicateurs d'engagement et la réussite éducative.

CHAPITRE 3 DES MANIFESTATIONS D'ENGAGEMENT : ENQUÊTE AUPRÈS DES ACTEURS DES COLLÈGES

Pour brosser un portrait de l'engagement des étudiants, le Conseil supérieur de l'éducation a donné la parole aux acteurs des collèges. Pour ce faire, il a réalisé une enquête téléphonique auprès des étudiants pour recueillir des données quantitatives sur les manifestations et les perceptions d'engagement. Il a aussi tenu des groupes de discussion avec des étudiants, des enseignants et des professionnels pour recueillir des données qualitatives qui viendraient éclairer les réponses au questionnaire.

Le présent chapitre porte sur les résultats de l'enquête téléphonique et des groupes de discussion. Il se divise en quatre sections. La première section décrit l'échantillon des personnes qui ont été consultées ainsi que les instruments de collecte de données. La deuxième section présente les résultats obtenus en fonction des trois dimensions de l'engagement et de la perception que l'étudiant a de son propre degré d'engagement. Les résultats de l'enquête téléphonique et des groupes de discussion sont présentés concurremment, les données des groupes de discussion venant éclairer, compléter ou nuancer les réponses obtenues au questionnaire. La troisième section consiste en une analyse des liens existant entre des conduites d'engagement et certains indicateurs de réussite éducative. Enfin, la dernière section fait une synthèse des principales observations sur l'engagement des étudiants et la réussite éducative.

3.1 La population consultée et les instruments de collecte de données

3.1.1 L'échantillon de l'enquête auprès des étudiants

Une enquête téléphonique a été menée à la session d'hiver 2005, entre le 28 avril et le 11 juin, auprès d'un échantillon aléatoire stratifié de 1 707 étudiants (inscrits à temps plein). L'entrevue était d'une durée de 30 minutes et les répondants devaient se référer à la session d'hiver 2004 (un an auparavant) pour répondre aux questions. En tout, 872 étudiants ont participé à l'enquête, ce qui représente un taux de collaboration de 57,4 %. Bien que l'enquête se soit déroulée peu de temps après la fin de la grève étudiante du printemps 2005, il ne semble pas que cette situation ait influencé de manière significative la plupart des réponses des étudiants.

L'échantillon des répondants est représentatif des différentes régions du Québec et des différents établissements d'enseignement collégial. De plus, les caractéristiques d'ensemble des répondants correspondent à celles de la population étudiante du collégial[4]. Parmi les principales caractéristiques des étudiants, on peut retenir les suivantes :

> ils sont âgés en moyenne de 20 ans et demi ; 60 % d'entre eux sont de sexe féminin ; 48 % sont inscrits à un programme d'études techniques, 48 % à un programme d'études préuniversitaires et 4 % à une session d'accueil et d'intégration ; ils suivaient en moyenne 22,5 heures de cours par semaine ; ils ont obtenu une note moyenne de 74,6 % et 79 % d'entre eux ont réussi tous leurs cours.

Par ailleurs, près de 3 étudiants sur 4 vivaient chez leurs parents (73 %) et 4 sur 5 n'ont pas eu à quitter leur région (82,1 %) pour poursuivre leurs études. De plus, 67,8 % d'entre eux avaient un travail rémunéré auquel ils consacraient en moyenne 17,4 heures par semaine. Ces derniers chiffres correspondent à ceux des études de Roy et ses collaborateurs (2005) ainsi que de Gingras et Terrill (2006).

3.1.2 Le questionnaire d'enquête

Le questionnaire d'enquête a été construit de façon à recueillir des données sur des perceptions et des comportements ou des attitudes possibles en rapport avec les différentes dimensions de l'engagement. Il comportait 82 questions regroupées en 4 sections[5]. La première section portait sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants. La deuxième section portait sur les études collégiales, les questions étant reliées principalement à la dimension affective de l'engagement. La troisième section touchait à la vie étudiante avec des questions ayant trait principalement à la dimension cognitive de l'engagement. Enfin, la dernière section traitait des perceptions de l'étudiant au regard de son propre engagement[6].

3.1.3 Les groupes de discussion

Les groupes de discussion se sont tenus à l'automne 2005 avec des étudiants, des enseignants et des professionnels du collégial. En tout, 19 rencontres ont eu lieu, dont 8 avec des enseignants, regroupant 38 personnes, 5 avec des professionnels, réunissant 29 individus, et 6 avec des étudiants, rassemblant 32 personnes. L'animation était semi-dirigée.

---

4. Pour connaître les caractéristiques de l'échantillon des répondants ainsi que les résultats détaillés de la section « Données sociodémographiques » de l'enquête, on peut se référer à l'annexe 1.
5. Voir l'annexe 2.
6. Voir l'annexe 3 pour une description du questionnaire.

Tableau 2
Le plan d'analyse des données

L'individu	L'engagement*				La réussite éducative
L'âge Le sexe Le programme d'études La moyenne au secondaire La scolarité des parents La situation financière Le nombre d'heures travaillées L'année d'études	**La dimension affective** L'intérêt pour les études L'importance des attentes à l'égard des études La perception de sa réussite Le degré de satisfaction à l'égard de sa vie au collège (notes, programme, etc.) L'importance des liens avec les pairs	**La dimension cognitive** L'assistance et la participation aux cours Le respect des exigences Le travail scolaire supplémentaire Le nombre d'heures consacrées aux études La précision et les motifs du choix de programme	**La dimension sociorelationnelle** La fréquence et les motifs des liens avec les pairs La fréquence et l'importance des activités parascolaires La fréquence et les motifs des rencontres avec les enseignants La connaissance et l'utilisation des services du collège	**La perception de son degré d'engagement** Le degré d'engagement	L'accès Le cheminement (l'interruption des études) Le rendement scolaire La diplomation

* Sous chacune des dimensions de l'engagement, le tableau présente les thèmes qui ont servi à l'élaboration des questions de l'enquête téléphonique.

Le guide d'animation qui a servi aux différents groupes de discussion comprenait les étapes suivantes : les perceptions spontanées à l'égard de l'expression « être engagé dans la réussite de sa formation » ; les distinctions entre les expressions « être engagé dans la réussite de sa formation » et « être engagé dans la réussite de ses études » ; ce que devrait être l'engagement des étudiants dans la réussite de leur formation (l'engagement idéal) ; ce qu'est l'engagement réel ou observé ; les obstacles à l'engagement et les conditions le favorisant.

Les enseignants consultés étaient de la formation générale et de la formation spécifique, autant du secteur préuniversitaire que du secteur technique. Les groupes de professionnels étaient composés d'aides pédagogiques individuels, de conseillers d'orientation et de conseillers à la vie étudiante. Les groupes d'étudiants étaient formés d'individus venant de dix collèges différents. Les différentes rencontres des groupes d'enseignants et de professionnels ont permis de constater une saturation de leurs propos, c'est-à-dire que les mêmes commentaires revenaient d'une session à l'autre, ce qui n'a pas été le cas des groupes d'étudiants, où les commentaires variaient en fonction de la composition particulière de chacun des groupes.

Il est à noter que les groupes de discussion ne sont pas statistiquement représentatifs et que les propos entendus ne peuvent être appliqués à l'ensemble des acteurs des collèges. De plus, ces discussions sont de l'ordre des perceptions sur les attitudes et les comportements des étudiants. Toutefois, elles ont permis d'approfondir des concepts et d'apporter un éclairage nouveau sur les réponses obtenues lors de l'enquête. Il faut donc interpréter les résultats de ces groupes de discussion avec cette réserve.

3.2 Les résultats de l'enquête auprès des acteurs des collèges

3.2.1 Le plan d'analyse des données

Le tableau 2 illustre le plan d'analyse des données de l'enquête menée auprès des acteurs des collèges et présente des exemples d'indicateurs ou de comportements d'engagement que le questionnaire a permis de recueillir. Les réponses au questionnaire sont classées sous trois grandes catégories : l'individu, l'engagement et la réussite.

La catégorie « individu » regroupe les caractéristiques des étudiants telles qu'elles ont été relevées lors de l'enquête et enrichies par des données fournies par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, comme les notes obtenues par chaque étudiant à chacun des cours suivis.

La catégorie « engagement » est composée des trois dimensions retenues en fonction du cadre conceptuel[7] : la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension sociorelationnelle. De plus, on a relevé la perception que l'étudiant a de son propre engagement, de manière à comprendre ses liens avec les autres dimensions de l'engagement.

La catégorie « réussite » contient quatre indicateurs du parcours de l'étudiant au collégial : l'accès ou l'inscription à un programme d'études, le cheminement dans les études (y compris l'interruption des études), le rendement scolaire et, enfin, l'obtention du diplôme. Par contre, il a été impossible d'obtenir des données sur l'insertion dans le marché du travail.

7. Voir l'annexe 4 pour connaître la répartition des questions en fonction du cadre conceptuel.

Tableau 3
Le classement des manifestations et des perceptions d'engagement pour la dimension affective

N[8]	La manifestation ou la perception d'engagement	La cote moyenne*	Le sexe des répondants	L'année d'études	Le secteur d'études	La famille de programmes
869	La perception de la capacité de réussir ses études	3,65		2e ou plus**		
865	L'intérêt pour les études	3,47	Filles**		Préuniversitaire**	≠Tech. arts**
871	Le sentiment de bien-être au collège	3,44				
872	Une attitude positive par rapport aux études collégiales	3,44				
871	Une satisfaction à l'égard du collège	3,27				
864	Une satisfaction à l'égard de son programme d'études	3,19				Tech. humaines**
872	Une satisfaction à l'égard des résultats obtenus	3,14	Filles**			
867	L'importance des activités parascolaires	2,09	Garçons**	3e ou moins**	Préuniversitaire**	≠Tech. biologiques**

* Les cotes sont les suivantes : 4 = très d'accord ; 3 = assez d'accord ; 2 = peu d'accord ; 1 = en désaccord.
** Différence significative ($p < 0,01$) entre ce groupe et les autres groupes d'étudiants.

3.2.2 Les résultats de l'enquête téléphonique et des groupes de discussion

Trois grandes questions guident la description des résultats de l'enquête téléphonique et des groupes de discussion. Quelles sont les manifestations d'engagement les plus fréquentes ou les plus importantes ? Est-ce que des différences peuvent être observées dans les manifestations d'engagement selon certaines caractéristiques individuelles ? Existe-t-il des liens entre certaines manifestations d'engagement et la perception de son engagement ?

La présentation des résultats se fait en deux étapes. En premier lieu, on dégage les faits saillants des réponses fournies par les étudiants à l'enquête téléphonique, et ce, en fonction des trois dimensions de l'engagement. Pour chacune des questions, on vérifie aussi la présence de différences significatives en fonction des caractéristiques individuelles des répondants retenues pour l'analyse exploratoire des données, c'est-à-dire le sexe, l'année d'études, le secteur d'études et la famille de programmes. N'ont pas été retenues des caractéristiques comme la situation financière, la scolarité des parents ou la moyenne au secondaire pour cette partie de l'analyse, car l'objectif poursuivi était de faire ressortir l'existence de manifestations d'engagement qui peuvent être différentes en fonction principalement du choix de programme. Cependant, ces autres variables seront considérées plus loin pour vérifier la présence de liens avec la réussite éducative. En second lieu sont présentés les résultats relatifs à la perception des étudiants à l'égard de leur propre engagement. Cette perception est enrichie par les commentaires recueillis dans les groupes de discussion.

3.2.2.1 La dimension affective de l'engagement

La dimension affective a trait à l'importance que les étudiants accordent à leurs études et à la vie collégiale. Le tableau 3 illustre dans l'ensemble l'importance que les étudiants accordent aux études. On observe que la plupart disent croire fortement (cote moyenne[9] se situant entre 3 et 4) en leur capacité de réussir, qu'ils éprouvent un grand intérêt pour les études, qu'ils sont bien au collège et qu'ils voient positivement celles-ci. De plus, ils se disent satisfaits du choix de leur programme, de leurs études, de leur collège et des résultats obtenus. On remarque aussi que les activités parascolaires revêtent moins d'importance pour eux que les activités reliées plus directement aux études.

Par ailleurs, on observe la présence de différences significatives entre les étudiants du secteur préuniversitaire par rapport à ceux du secteur technique et de la session d'accueil et d'intégration pour ce qui est de l'intérêt pour les études et de l'importance accordée aux activités parascolaires, les étudiants du secteur préuniversitaire accordant un intérêt plus grand aux études et allouant plus d'importance aux activités parascolaires. D'autre part, les filles manifestent en général un plus grand intérêt

8. Il est à noter que, dans les tableaux 3 à 11 de ce chapitre, la colonne « N » indique le nombre d'étudiants qui ont répondu à la question. Ce nombre n'est pas toujours de 872 en raison des non-réponses.

9. La cote moyenne est obtenue en additionnant les valeurs des cotes et en les divisant par le nombre de répondants. On pourrait interpréter la valeur des cotes de la façon suivante : une cote se situant entre 3,25 et 4 indique que les étudiants sont d'accord avec l'affirmation proposée ; une cote se situant entre 2,5 et 3,25 révèle qu'ils sont plutôt d'accord ; une cote se situant entre 1,75 et 2,5 montre qu'ils sont peu d'accord et une cote variant entre 1 et 1,75 illustre un désaccord des étudiants.

Tableau 4
Le classement des attentes par rapport à la poursuite des études collégiales

N	L'attente	Les répondants qui l'ont mentionnée (%)	Le degré d'importance (cote moyenne*)	L'attente comblée (cote moyenne*)
868	La préparation à la vie professionnelle	68,7	3,35	2,71
865	Le fait de profiter du passage au collégial (créer un réseau social, prendre plaisir à apprendre, participer aux activités du collège)	64,8	3,27	3,06
868	La préparation à une formation universitaire	55,4	3,26	2,81
868	Le développement d'une culture personnelle	65,3	3,21	3,04

* Les cotes sont les suivantes : 4 = très d'accord ; 3 = assez d'accord ; 2 = peu d'accord ; 1 = en désaccord.

pour les études et sont plus satisfaites de leurs résultats que les garçons, tandis que ces derniers accordent plus d'importance aux activités parascolaires que les filles. On observe aussi qu'à partir de la deuxième année, les étudiants semblent avoir plus confiance en leur capacité de réussir leurs études que ceux de première année, ce qui illustre la fragilité du passage entre le secondaire et le collégial et le fait que l'engagement affectif relatif à la croyance en ses capacités peut évoluer au cours des études collégiales. De plus, il apparaît que les étudiants appartenant à la famille des techniques des arts ont moins d'intérêt pour les études que les étudiants de toutes les autres familles de programmes. Enfin, les étudiants des techniques humaines sont plus satisfaits de leur programme d'études que les autres et les étudiants des techniques biologiques sont ceux qui accordent le moins d'importance aux activités parascolaires.

Le tableau 4, toujours pour la dimension affective de l'engagement, présente les attentes qu'ont les étudiants au moment d'entreprendre leurs études au collégial de même que leur degré de satisfaction par rapport au fait que ces attentes aient été comblées ou non. Ces attentes peuvent être divisées en deux catégories : l'une concrète, soit la préparation à une fonction de travail ou à la poursuite d'études, et l'autre abstraite, soit l'acquisition d'une culture ou le plaisir d'apprendre. Deux faits sont à observer. D'abord, les attentes proposées ont à peu près la même importance pour tous les étudiants et elles se situent à un niveau assez élevé, la cote moyenne oscillant autour de 3,25. Toutefois, on remarque que l'aspect concret arrive au premier rang. Ensuite, on observe un écart plus grand entre l'attente relative à la préparation à la vie professionnelle et le niveau de satisfaction concernant cette attente. La même remarque s'applique à la préparation à la formation universitaire. Ces observations révèlent sans doute qu'un certain nombre d'étudiants ont ressenti une insatisfaction par rapport à leur choix de programme. Par contre, cet écart entre l'attente et le degré de satisfaction est beaucoup moins grand pour l'aspect abstrait, soit le plaisir d'apprendre, ce qui laisse penser que les établissements d'enseignement réussissent à répondre aux attentes des jeunes par rapport à leur quête de savoir.

Le tableau 5 illustre, quant à lui, le degré d'importance et de satisfaction des étudiants pour ce qui regarde les liens qu'ils entretiennent avec leurs pairs et les enseignants. Il est à noter que les étudiants qui ont mentionné avoir pris l'initiative de rencontrer leurs enseignants en dehors des heures de classe disent être grandement satisfaits de ces rencontres. Cependant, près de 20 % d'entre eux ne l'ont jamais fait. Il apparaît aussi que 43,7 % des étudiants n'ont jamais participé à des activités parascolaires, mais que ceux qui l'ont fait en sont plutôt satisfaits. Enfin, il est à

Tableau 5
Le degré de satisfaction à l'égard des liens entretenus par les étudiants avec leurs pairs et avec les enseignants

N	La manifestation ou la perception d'engagement	La cote moyenne*	Le sexe des répondants	L'année d'études	Le secteur d'études	La famille de programmes
715	Le degré de satisfaction à propos des relations avec les enseignants en dehors des heures de cours	3,37				
485	Le degré de satisfaction à propos des activités parascolaires	3,16				
834	L'importance des liens avec d'autres étudiants pour la vie personnelle	3,11				
830	L'importance des liens avec d'autres étudiants pour la réussite de la formation	2,74			Technique**	Tech. humaines**

* Les cotes sont les suivantes : 4 = très d'accord ; 3 = assez d'accord ; 2 = peu d'accord ; 1 = en désaccord.
** Différence significative ($p < 0,01$) entre ce groupe et les autres groupes d'étudiants.

Tableau 6
Le classement des manifestations d'engagement pour la dimension cognitive

N	La manifestation ou la perception d'engagement	La cote moyenne*	Le sexe des répondants	L'année d'études	Le secteur d'études	La famille de programmes
871	L'assistance régulière aux cours	3,60	Filles**		Technique**	≠Sc. humaines** Tech. physiques**
871	La participation active aux cours	3,49		3e ou plus**	Technique**	
872	L'accomplissement du travail demandé par l'enseignant	3,42	Filles**			≠Sciences**
870	Le degré de connaissance des services comme les laboratoires d'informatique et la bibliothèque	3,25				
867	Le degré de connaissance du programme	2,97				Sciences** ≠Tech. physiques**
870	Le degré de connaissance des règlements du collège	2,91				
869	Le degré de connaissance des services d'aide et de soutien	2,89				
871	La participation à des activités liées aux études pendant les loisirs	2,16				Arts et lettres** Tech. arts**
870	Des lectures complémentaires s'ajoutant à ce qui est demandé	2,12	Filles**	4e ou plus**	Technique**	Techniques biologiques** B
868	L'utilisation des services des API	2,08				Session d'accueil**
867	L'utilisation des services d'aide à l'apprentissage	1,67				≠Sc. humaines** H

* Les cotes sont les suivantes : 4 = très d'accord ; 3 = assez d'accord ; 2 = peu d'accord ; 1 = en désaccord.
** Différence significative ($p < 0,01$) entre ce groupe et les autres groupes d'étudiants.

souligner que, pour la plupart des répondants, il est important d'établir des liens avec d'autres étudiants d'un point de vue personnel, mais que cela est moins important sur le plan scolaire, sauf pour les étudiants du secteur technique, principalement des techniques humaines. Dans les programmes d'études techniques, les stages et les activités pratiques en formation spécifique contribueraient sans doute à créer une communauté d'entraide plus serrée entre les étudiants du secteur technique que dans les programmes d'études préuniversitaires.

Bref, pour ce qui est de la dimension affective de l'engagement, les réponses obtenues au questionnaire révèlent qu'une forte proportion des étudiants accordent une grande importance à leurs études et à la vie dans leur collège.

3.2.2.2 La dimension cognitive de l'engagement

La dimension cognitive a trait aux efforts consacrés aux études pour ce qui est du temps et des manières de faire, dont l'utilisation de stratégies qui favorisent des apprentissages en profondeur. Le tableau 6 montre que les étudiants disent faire, de façon très majoritaire, ce que le métier d'étudiant exige d'eux : assister à leurs cours, y participer activement, faire le travail demandé en dehors des heures de cours et avoir une bonne connaissance des ressources éducatives du collège en soutien à l'apprentissage. La cote moyenne pour ces réponses varie d'ailleurs entre 3,60 et 3,25, ce qui est élevé. Par contre, ils semblent moins sinon peu enclins à utiliser les services d'aide du collège et à faire plus que ce qui est exigé d'eux pour leurs études, la cote moyenne à cet égard se situant entre 1,67 et 2,16.

De plus, il faut noter la présence de différences significatives entre les étudiants du secteur technique et ceux du secteur préuniversitaire et de la session d'accueil et d'intégration pour ce qui est de la présence et de la participation aux cours, ainsi que pour le nombre de lectures complémentaires faites par rapport à ce qui est demandé. Les étudiants du secteur technique semblent avoir des conduites plus scolaires que les autres étudiants. De façon significative, ceux qui appartiennent à la famille des techniques physiques assistent régulièrement à leurs cours, tandis que les étudiants des sciences humaines sont ceux qui le font le moins.

Par ailleurs, comme les écrits sur le sujet l'ont déjà souligné, les filles ont des comportements plus conformes aux exigences scolaires que les garçons : elles assistent en plus grand nombre à tous leurs cours, elles respectent plus que les garçons les exigences établies et elles font en plus grand nombre des lectures supplémentaires. Il est intéressant de constater également que les étudiants de troisième année ou plus ont une participation active à leurs cours plus marquée que ceux de première et de deuxième

Tableau 7
La moyenne d'heures consacrées aux études et le pourcentage d'étudiants s'estimant satisfaits du temps consenti

N	La manifestation ou la perception d'engagement	La moyenne	Le sexe des répondants	L'année d'études	Le secteur d'études	La famille de programmes
860	La moyenne d'heures consacrées aux travaux et aux études	12 h	Filles*	2e ou plus*		Tech. arts*

N	La manifestation ou la perception d'engagement	%	Le sexe des répondants	L'année d'études	Le secteur d'études	La famille de programmes
860	Le pourcentage d'étudiants satisfaits du temps qu'ils allouent aux études	69,8	Filles*	3e ou plus*		

* Différence significative ($p < 0,01$) entre ce groupe et les autres groupes d'étudiants.

année et que ceux de quatrième année ou plus font en plus grand nombre des lectures supplémentaires. Enfin, le tableau fait voir aussi certaines différences significatives entre les familles de programmes, dont certaines sont à souligner : les étudiants de la famille des sciences seraient ceux qui feraient le moins le travail demandé par leurs enseignants et les étudiants de la famille des arts et lettres et des techniques artistiques, ceux qui marieraient le plus leurs activités de loisirs à leurs études.

Le tableau 7 illustre, pour sa part, que les étudiants disent consacrer en moyenne 12 heures par semaine à leurs études et à leurs travaux en dehors des heures de cours et que près de 70 % d'entre eux considèrent qu'ils accordent suffisamment de temps à leurs études. Toutefois, il faut souligner qu'il existe une différence significative entre les garçons et les filles : ces dernières accordent plus de temps aux études et s'en disent plus satisfaites. Il est à souligner aussi que les étudiants de deuxième année ou plus consacrent davantage de temps aux études que ceux de première année, ce qui laisse penser qu'ils ont acquis des comportements scolaires plus conformes aux exigences du collégial. Gingras et Terrill (2006) soulignaient en ce sens que le nombre d'heures consacrées aux études constitue un bon prédicteur de la réussite au collégial. Enfin, le tableau montre aussi que les étudiants de la famille des techniques artistiques consacrent plus d'heures aux travaux et aux études que les étudiants des autres familles de programmes.

Toujours pour la dimension cognitive de l'engagement, le tableau 8 présente, par ordre d'importance, les motifs qui ont déterminé le choix du programme d'études et leur degré d'influence. Deux motifs principaux sont à la base des choix des étudiants : le programme d'études rejoint leurs champs d'intérêt personnels et il offre des

Tableau 8
Le classement des motifs ayant déterminé le choix du programme d'études et le degré d'influence de ceux-ci

N	Le motif	Les répondants qui l'ont mentionné (%)	Le degré d'influence (cote moyenne*)	Le secteur d'études	La famille de programmes
871	Le champ d'intérêt personnel	82,5	3,39	Préuniversitaire** Technique**	Arts et lettres** ≠Tech. arts** ≠Session d'accueil et d'intégration**
871	Les perspectives professionnelles	63,1	3,22	Technique**	≠Arts et lettres** Tech. physiques**
870	Les expériences professionnelles antérieures	31,2	3,19		≠Sciences** Tech. humaines**
870	Le facteur familial	31,7	2,95		≠Arts et lettres** ≠Tech. arts**
870	Les conseils d'un professionnel	25,3	2,95		
870	Les limites concernant le choix de programme	17,0	2,90	Session d'accueil et d'intégration**	≠Sciences** Session d'accueil et d'intégration**

* Les cotes sont les suivantes : 4 = très d'accord ; 3 = assez d'accord ; 2 = peu d'accord ; 1 = en désaccord.
** Différence significative ($p < 0,01$) entre ce groupe et les autres groupes d'étudiants.

perspectives professionnelles intéressantes. Les autres motifs viennent loin derrière. Cependant, on observe que le degré d'influence de chacun des motifs est dans l'ensemble assez élevé. Notons aussi dans ce tableau la présence de différences significatives entre des secteurs de formation, ce qui confirme des évidences. En effet, les étudiants de la session d'accueil et d'intégration ne peuvent avoir comme motif du choix d'un programme un champ d'intérêt personnel : leur choix n'est pas fait ou ils ne peuvent être admis au programme de leur choix parce qu'ils n'ont pas les préalables exigés. Effectivement, la limite concernant le choix de programme peut être un motif expliquant leur présence à une session d'accueil et d'intégration. De plus, il est logique que le motif des perspectives professionnelles soit significativement plus important chez les étudiants du secteur technique, car les programmes offerts mènent effectivement à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Enfin, le tableau fait voir aussi certaines différences significatives entre les familles de programmes. Les étudiants de la famille des arts et lettres choisissent leur programme en fonction de leur intérêt personnel avant tout : la famille et les perspectives professionnelles n'influencent pas leur choix. Par contre, les étudiants des techniques physiques choisissent principalement ce secteur d'études à cause des perspectives professionnelles.

Donc, pour ce qui est de la dimension cognitive de l'engagement, il est possible de conclure dans l'ensemble que les étudiants adoptent des conduites scolaires et qu'ils consacrent des efforts suffisants à leurs études. Toutefois, on peut remarquer qu'ils n'ont pas tendance à faire plus que ce qui est exigé d'eux.

3.2.2.3 La dimension sociorelationnelle de l'engagement

La dimension sociorelationnelle concerne les relations qu'entretiennent les étudiants avec leurs pairs, les enseignants et les autres catégories de personnel des collèges. Ces relations impliquent des actions qui sont en relation soit avec des activités scolaires, soit avec des activités parascolaires.

Trois aspects de la dimension sociorelationnelle sont présentés dans trois tableaux différents : la participation aux activités parascolaires, les relations établies avec les pairs et celles avec les enseignants.

Le tableau 9 révèle d'abord que les étudiants participent peu aux activités parascolaires. En effet, la cote moyenne obtenue se situe dans l'ensemble autour de 2. Toutefois, il est à noter que les étudiants disent avoir dans l'ensemble une assez bonne connaissance des activités parascolaires offertes par les collèges (cote de 2,67).

On remarque par ailleurs la présence de différences significatives entre les étudiants des différents secteurs d'études. Il est à noter que les étudiants inscrits à une session d'accueil et d'intégration ont recours de façon plus importante aux services aux étudiants du collège que ceux des autres secteurs. De plus, les étudiants du secteur préuniversitaire et de la session d'accueil et d'intégration participent davantage aux activités parascolaires que les étudiants du secteur technique. Enfin, les étudiants de la session d'accueil et d'intégration et ceux du secteur technique ont recours de façon plus importante aux services comme les prêts et bourses et le placement étudiant. Il faut souligner aussi que les garçons connaissent davantage les activités parascolaires et y participent davantage que les filles et que ces dernières

Tableau 9
Le classement des manifestations et des perceptions d'engagement pour la dimension sociorelationnelle

N	La manifestation ou la perception d'engagement	La cote moyenne*	Le sexe des répondants	L'année d'études	Le secteur d'études	La famille de programmes
864	Le degré de connaissance des activités parascolaires	2,67	Garçons**			
867	La participation aux activités parascolaires dans le collège	2,03	Garçons**		Préuniversitaire** Session d'accueil et d'intégration**	≠Tech. biologiques**
865	L'utilisation de services comme les prêts et bourses ou le placement étudiant	1,78			Technique** Session d'accueil et d'intégration**	≠Sciences humaines** Tech. humaines**
866	Le degré d'implication dans l'élaboration d'activités parascolaires	1,56				
863	L'utilisation des services de psychologie ou d'orientation scolaire	1,52	Filles**		Session d'accueil et d'intégration**	Session d'accueil et d'intégration**

* Les cotes sont les suivantes : 4 = très d'accord ; 3 = assez d'accord ; 2 = peu d'accord ; 1 = en désaccord.
** Différence significative ($p < 0,01$) entre ce groupe et les autres groupes d'étudiants.

Tableau 10
Les motifs des rencontres entre étudiants

N	Le motif	La cote moyenne*	Le sexe des répondants	L'année d'études	Le secteur d'études	La famille de programmes
800	Discuter de sujets non reliés aux études	3,55				
802	Avoir de la facilité à obtenir l'aide de pairs	3,44	Filles**		Préuniversitaire** Technique**	≠Session d'accueil et d'intégration**
834	Rencontrer fréquemment des pairs	3,33				
800	Faire des sorties sans lien avec le collège	3,27				
800	Discuter de sujets reliés aux études	2,73	Filles**			
798	Pratiquer une activité parascolaire	2,12	Garçons**			

* Les cotes sont les suivantes : 4 = très d'accord ; 3 = assez d'accord ; 2 = peu d'accord ; 1 = en désaccord.
** Différence significative ($p < 0,01$) entre ce groupe et les autres groupes d'étudiants.

Tableau 11
Les motifs des rencontres avec les enseignants

N	Le motif	La cote moyenne*	Le sexe des répondants	L'année d'études	Le secteur d'études	La famille de programmes
715	Avoir de la facilité à rencontrer les enseignants	3,17				
716	Obtenir des compléments d'information sur les travaux scolaires	3,16				
869	Rencontrer fréquemment des enseignants	2,61				
716	Obtenir des renseignements sur l'évaluation	2,15				
716	Obtenir des renseignements sur les professions	1,68		3e ou plus**	Technique**	≠Sc. humaines** Tech. arts**
716	Rencontrer des enseignants pour des raisons d'ordre personnel	1,55				

* Les cotes sont les suivantes : 4 = très d'accord ; 3 = assez d'accord ; 2 = peu d'accord ; 1 = en désaccord.
** Différence significative ($p < 0,01$) entre ce groupe et les autres groupes d'étudiants.

utilisent de façon plus importante les services de psychologie et d'orientation du collège. Enfin, 50,7 % des étudiants interrogés ont dit avoir participé à des activités parascolaires à l'hiver 2004 et ceux qui l'ont fait ont consacré en moyenne 3,4 heures par semaine à ces activités (données non présentées).

Le tableau 10, qui porte sur les relations établies avec les pairs, montre que les étudiants rencontrent régulièrement des pairs en dehors des heures de cours, mais moins pour des raisons scolaires que pour des raisons sociales ou personnelles. Encore une fois, on note quelques différences, notamment entre les filles et les garçons, pour ce qui touche des aspects comme la collaboration entre pairs et la discussion de sujets reliés aux études. Cette observation rejoint celle que fait Roy (2006) dans son essai *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens* : « [...] ces derniers (les garçons) sont plus nombreux à s'arranger seuls en cas de difficultés et la compétition davantage que la coopération les motive. C'est l'inverse chez les filles. [...] Celles-ci utiliseraient leurs réseaux (sociaux) à des fins d'entraide scolaire, alors que l'aspect ludique caractériserait plutôt le rapport des garçons à leurs réseaux sociaux » (p. 84). En effet, les garçons participent davantage à des activités parascolaires que les filles. Par ailleurs, les étudiants d'une session d'accueil et d'intégration cherchent moins à obtenir l'aide de leurs pairs, sans doute parce que ces derniers n'ont pas encore de communauté d'appartenance.

Le tableau 11 montre que la fréquence des rencontres avec les enseignants en dehors des heures de cours (cote de 2,61) est moins importante pour les étudiants que les rencontres avec les pairs (3,33). Les relations avec les enseignants prennent place principalement en classe. Lorsqu'elles ont lieu à l'extérieur de la classe, le motif est d'obtenir des compléments d'information utiles pour faire les travaux scolaires. Les étudiants qui rencontrent les enseignants hors de la classe le font rarement pour des raisons d'ordre personnel. La seule différence significative observée dans ce tableau se manifeste sur le plan de l'information professionnelle chez les étudiants inscrits aux programmes techniques ou qui sont en troisième année. Cela s'explique sans doute par le fait que ces étudiants se préparent à intégrer le marché du travail.

Bref, pour la dimension sociorelationnelle de l'engagement, on observe que les étudiants participent peu aux activités parascolaires mais que, lorsqu'ils le font ou lorsqu'ils établissent des contacts avec leurs pairs, ils en sont satisfaits. Il est à retenir également que les étudiants semblent, pour cette dimension, faire une distinction entre l'univers scolaire et l'univers non scolaire. Bien que les deux univers soient importants, avec les pairs, c'est la vie personnelle qui est importante et qui semble le moteur des relations sociales qu'ils établissent, tandis qu'avec les enseignants, c'est l'aspect scolaire qui prédomine.

En conclusion pour ce qui est des résultats de l'enquête téléphonique et en fonction de la définition de l'engagement élaborée au chapitre 2, il est possible d'affirmer que les étudiants sont engagés parce qu'ils accordent de l'importance aux études et à la vie au collège, tout en consacrant les efforts nécessaires à l'acquisition du savoir, en établissant des liens de qualité avec leur environnement et en entretenant ces liens.

3.2.3 La perception de l'engagement des étudiants

Cette section porte sur la perception de l'engagement. Elle rend compte des réponses données par les étudiants à la quatrième section du questionnaire de l'enquête téléphonique. Elle est enrichie des propos tenus par les participants aux groupes de discussion.

3.2.3.1 Le point de vue des différents acteurs

La conception de l'engagement

Lors de l'entrevue téléphonique, les étudiants avaient à répondre à une question concernant leur perception de leur engagement : *À l'hiver 2004, vous considériez-vous comme une étudiante ou un étudiant engagé lors de votre formation collégiale?* Plus de la moitié (56,9%) des étudiants se perçoivent comme très engagés ou assez engagés. Il n'existe aucune différence significative en fonction des variables retenues, c'est-à-dire que les étudiants, peu importe leur sexe, leur programme ou leur année d'études, ont une perception commune et semblable de leur niveau d'engagement dans leurs études. Toutefois, les raisons invoquées par les étudiants pour expliquer leur perception sont parfois contradictoires, ce qui peut traduire une certaine imprécision au regard de la notion même d'engagement. Certains étudiants se disent engagés parce qu'ils se consacrent totalement à leurs études et d'autres se disent non engagés parce qu'ils ne se concentrent que sur leurs études. Ils en font une raison pour expliquer pourquoi ils ne participent pas aux activités parascolaires ou pourquoi ils ne participent pas activement à la vie sociale du collège.

Environ 40% des étudiants ont aussi indiqué que leur engagement avait évolué depuis leur entrée au collégial : ils ont plus à cœur leurs études, ils ont participé plus activement à différentes activités du collège ou ils se sont à la fois engagés dans leurs études et dans les activités du collège. Cette perception s'est confirmée dans les groupes de discussion tenus avec les étudiants.

Par ailleurs, dans les groupes de discussion, les étudiants, les enseignants et les professionnels devaient indiquer s'il existe, selon eux, une différence entre l'engagement « dans ses études » et l'engagement « dans sa formation » et quel serait l'engagement idéal. Les étudiants considèrent l'engagement comme le fait de consacrer du temps et de l'énergie à la fois à leurs études et aux activités parascolaires. Pour eux, l'engagement idéal est celui qui permet le développement personnel, lequel passe par l'implication dans les activités parascolaires et extrascolaires.

La conception de l'engagement que se font les enseignants et les professionnels du collégial diffère de celle des étudiants. Pour les enseignants, l'engagement est avant tout scolaire : c'est le fait de consacrer le temps et les efforts nécessaires pour étudier, faire les travaux demandés, assister aux cours et faire les lectures exigées. Contrairement aux enseignants, les professionnels considèrent que la participation aux activités sociales du collège crée un équilibre dans la vie des étudiants et concourt à leur formation globale. Les enseignants et les professionnels ne voient pas d'opposition entre les expressions « être engagé dans ses études » et « être engagé dans sa formation » et considèrent qu'on ne peut détacher le développement personnel du projet d'études. L'engagement idéal pour les enseignants et les professionnels est l'engagement de l'étudiant dans les études, lequel se traduit par le fait d'avoir de l'intérêt pour celles-ci, d'y consacrer le temps et l'énergie nécessaires. Cependant, les enseignants comme les professionnels pensent que la réalité est tout autre et que trop d'étudiants n'accordent pas aux études toute l'importance qu'elles devraient avoir. Ils déplorent le fait que les étudiants arrivent au collège mal préparés, qu'ils accordent trop d'importance à des activités comme le travail et que les employeurs ne tiennent pas compte des exigences du métier d'étudiant. Ces conditions constituent des freins à l'engagement idéal dans les études.

Des moyens pour favoriser l'engagement

Devant identifier des moyens qui pourraient favoriser l'engagement, les étudiants ont surtout fait référence aux activités parascolaires et aux différents services des collèges, en demandant que ceux-ci diversifient l'offre des activités et donnent plus d'information sur ces dernières. Ils croient également que les collèges devraient mieux soutenir leur motivation par des activités plus engageantes et plus dynamiques et que les enseignants ont un rôle important à jouer dans le soutien à l'engagement

des étudiants. On a mentionné que les enseignants doivent «aider et soutenir les étudiants», «être disponibles et accessibles», «utiliser des méthodes pédagogiques variées et stimulantes».

Par ailleurs, il était aussi demandé aux étudiants dans le questionnaire s'ils participeraient davantage à des activités reliées à leur formation collégiale si cela était reconnu par une mention sur le relevé de notes officiel. Plus de la moitié (57%) ont répondu par l'affirmative, ce qui laisse penser que cette mesure peut rejoindre un certain nombre d'étudiants. Mais on remarque tout de même que plus de 40% d'entre eux affirment que cela ne changerait pas leur attitude par rapport à ces activités. Il est possible de penser qu'ils ont d'autres préoccupations ou priorités et que la mention au bulletin n'est pas assez signifiante à leurs yeux. Il semble que ce type de mesure favorable à l'engagement ne rejoindrait pas une grande proportion d'étudiants.

En ce qui a trait aux autres conditions favorisant l'engagement, il ressort des groupes de discussion tenus avec les étudiants qu'un projet de formation clair constitue l'élément fondamental de l'engagement. De plus, l'intérêt pour les études fait en sorte que les efforts à fournir pour réaliser le projet de formation pèsent moins lourd, ce qui aide à persévérer. Comme autre condition favorisant l'engagement, les étudiants disent qu'il faudrait établir de meilleures passerelles entre le secondaire et le collégial, ce qui veut dire avoir une meilleure connaissance du collégial et de ses exigences, comme la charge de travail, et être mieux préparé en matière de méthodes de travail et de compétence en lecture, en écriture et en mathématiques. Cette remarque rejoint les résultats de l'enquête de Gingras et Terrill (2006), selon laquelle près de 30% des étudiants trouvaient insuffisant leur niveau de préparation au secondaire. Enfin, les étudiants mentionnent aussi à ce sujet qu'il faudrait valoriser davantage les activités parascolaires en insistant sur leur rôle formateur.

Les enseignants et les professionnels estiment, pour leur part, que l'engagement des étudiants peut être favorisé par une meilleure préparation aux études collégiales et par un plus grand soutien familial aux études. Ils soulignent aussi qu'une plus grande disponibilité des enseignants pourrait faciliter les efforts des étudiants dans leurs études et favoriser leur persévérance scolaire. On indique de plus que le tutorat par les pairs et le mentorat sont des formules pédagogiques qui pourraient aider les étudiants. Enfin, les enseignants et les professionnels proposent d'établir un genre de contrat social entre les employeurs, les collèges et les étudiants pour créer des conditions facilitant la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme.

Des obstacles à l'engagement

Pour ce qui est des obstacles à l'engagement, les étudiants ont mentionné le manque de temps, un horaire trop chargé et d'autres activités et préoccupations comme le travail. Dans les groupes de discussion, les étudiants ont aussi mentionné leur manque de volonté et l'importance qu'ils accordent à leurs amis. Le coût des études leur paraît également un obstacle parce que cela les oblige à travailler et donc à limiter leur participation aux activités du collège, bien que, d'après l'enquête, 72% des étudiants considèrent leur situation financière comme satisfaisante. Ils font également référence aux exigences des employeurs, qui ne leur laissent pas beaucoup de latitude pour les heures de travail et qui ne tiennent pas suffisamment compte du fait qu'ils ont des obligations reliées à leurs études. Enfin, les étudiants affirment que la lourdeur de la charge de travail et le nombre élevé d'heures de cours constituent un frein à leur participation à d'autres activités.

Pour leur part, les enseignants et les professionnels désignent le problème d'orientation scolaire comme étant un obstacle majeur à l'engagement des étudiants. C'est le cas pour près du tiers des étudiants qui changent de programme au cours de leur passage au collégial et cela peut effectivement avoir des conséquences sur leur intérêt et leur motivation. Ce problème d'intérêt et de motivation constitue aussi, aux yeux des enseignants et des professionnels, un obstacle majeur à l'engagement. Ils mentionnent également que les étudiants ont de la difficulté à trouver l'équilibre entre les différentes dimensions de leur vie. Certains vont jusqu'à dire qu'ils sont influencés par la culture du désengagement, où chacun se replie sur soi.

Il ressort donc des réponses aux questions qualitatives de l'entrevue téléphonique et des groupes de discussion que la dimension cognitive de l'engagement (les efforts consacrés aux études) et la dimension sociorelationnelle (les relations avec les pairs et avec les enseignants et la participation aux activités du collège) sont deux composantes importantes sinon essentielles de l'engagement. Les enseignants et les professionnels placent au premier rang la dimension cognitive, tandis que les étudiants considèrent ces deux dimensions comme situées à un même niveau d'importance.

3.2.3.2 Des indicateurs révélateurs d'engagement

Afin, d'une part, de comprendre la signification que les étudiants donnent à l'engagement et, d'autre part, de reconnaître les conduites d'engagement à encourager, des analyses de corrélation ont été faites entre certains indicateurs d'engagement et le fait de percevoir qu'on est très engagé ou assez engagé. Le tableau 12 présente, en fonction des trois dimensions de l'engagement, les indicateurs pour lesquels il existe des différences

Tableau 12
Les indicateurs d'engagement en relation avec la perception d'un engagement fort dans son projet de formation

Le rang	La dimension	Le facteur	Le degré de corrélation
1	Affective	La perception de l'importance des activités parascolaires	0,327
2	Sociorelationnelle	La participation aux activités parascolaires	0,311
3	Sociorelationnelle	La participation à des activités liées aux études à l'extérieur du collège	0,245
4	Affective	La perception de l'importance des relations avec les pairs	0,245
5	Cognitive	Les efforts consacrés aux études	0,228
6	Affective	Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège	0,220
7	Affective	L'intérêt pour les études	0,183
8	Cognitive	Des activités de loisirs liées aux études	0,158
9	Cognitive	La connaissance des services et règlements liés aux études	0,153
10	Cognitive	Le choix d'un programme selon ses champs d'intérêt personnels	0,121
11	Sociorelationnelle	Des relations avec les pairs en dehors des études	0,105
12	Cognitive	Le choix d'un programme sur les conseils d'un professionnel	0,094

significatives ($p < 0,01$) par rapport aux autres, tout en classant par ordre d'importance ceux qui ont des corrélations plus grandes avec la perception d'un engagement fort. Ainsi, il est possible d'identifier les conduites et les perceptions qui sont, aux yeux des étudiants, révélatrices de leur engagement.

Le tableau 13 montre que les indicateurs les plus fortement corrélés avec la perception d'un engagement fort, soit les quatre premiers, concernent les dimensions affective et sociorelationnelle de l'engagement, mais ont tous trait aux relations que les étudiants établissent avec leur environnement : la participation à des activités et la perception de l'importance de cette participation comme conduite d'engagement. Viennent ensuite, avec une corrélation encore assez élevée, les efforts consacrés aux études et le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, ce qui illustre l'importance que les étudiants accordent à leurs études et le sentiment de bien-être que leur procure ce choix. Les derniers indicateurs, classés du septième au douzième rang, appartiennent pour la plupart à la dimension cognitive, ce qui indique encore une fois le caractère important que revêtent les études pour eux.

Par ailleurs, il est à noter que les quatre indicateurs de la dimension affective de l'engagement (voir l'annexe 5) ressortent comme étant importants par rapport à la perception de son engagement, ce qui laisse penser que cette dimension est déterminante pour les étudiants. De plus, les résultats révélant que les indicateurs les plus importants sont liés à la dimension sociorelationnelle laissent penser que la conception que les étudiants ont de l'engagement comprend la participation active à la vie du collège. Toutefois, il est à noter qu'après cette dimension, ce sont les efforts consacrés aux études qui représentent, pour les étudiants, un signe d'engagement dans celles-ci. Ces observations rejoignent celles faites par les étudiants dans les groupes de discussion, soit que les dimensions cognitive et sociorelationnelle possèdent un même niveau d'importance. Enfin, ces analyses de corrélation révèlent que les trois dimensions de l'engagement sont complémentaires dans la perception de son propre engagement.

3.3 Les liens entre des comportements d'engagement et la réussite éducative

Cette section est consacrée à une étude des liens entre des comportements d'engagement et la réussite éducative, afin de déterminer si certains comportements ont un poids plus important que d'autres dans la réussite éducative. Pour ce faire, différentes analyses statistiques ont été effectuées[10].

Ainsi, afin de déterminer les liens d'influence entre les dimensions de l'engagement et la réussite éducative, des analyses de régression ont été effectuées[11] en fonction

10. Il s'agit d'analyses permettant de regrouper les réponses en facteurs d'influence pour chacune des trois dimensions de l'engagement (voir les annexes 5 et 6), de mesurer les corrélations entre ces facteurs et la perception de l'étudiant à l'égard de son propre engagement et enfin de relever les facteurs les plus fortement associés à la réussite éducative.

11. Il s'agit d'analyses de régression multiple avec une variable continue (rendement scolaire) et de régression logistique avec deux variables dichotomiques (l'individu possède ou non la caractéristique en question) : la diplomation et la non-interruption des études.

Tableau 13
Les caractéristiques individuelles et les indicateurs d'engagement prédictifs du rendement scolaire

Le rang	La dimension	Le facteur
1	Individuelle	Une forte moyenne générale au secondaire
2	Affective	Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège
3	Individuelle	Le sexe (fille)
4	Cognitive	Les efforts consacrés aux études
5	Individuelle	Le secteur d'études
6	Sociorelationnelle	L'utilisation de services aux étudiants (prêts et bourses, etc.)

des trois indicateurs de réussite retenus : le rendement scolaire, l'obtention du diplôme d'études collégiales et la non-interruption des études[12]. Le rendement scolaire permet de vérifier, entre autres choses, le lien entre l'effort dans l'engagement et les résultats obtenus. L'obtention du diplôme d'études collégiales permet, pour sa part, d'examiner l'engagement sous l'angle de la persévérance jusqu'à l'obtention d'une sanction, et ce, même s'il y a eu changement de programme. Enfin, la non-interruption des études permet de mettre en lumière des facteurs pouvant avoir des effets sur le cheminement scolaire et l'interruption ou non des études.

3.3.1 Le rendement scolaire

La mesure de rendement scolaire utilisée comme indicateur de réussite est la moyenne générale obtenue au collégial depuis la première inscription au collège jusqu'à la session d'hiver 2006 ou avant si l'étudiant avait terminé ses études. Ne sont retenues dans le tableau 13 que les caractéristiques individuelles et les manifestations d'engagement qui sont liées de manière significative ($p < 0,05$) au rendement scolaire.

On observe d'abord que le modèle de prévision du rendement scolaire comprend six variables, trois d'entre elles étant des caractéristiques individuelles et les trois autres étant des variables d'engagement. Ces variables regroupées (voir le tableau 1 de l'annexe 7 pour connaître les valeurs des variables) expliquent une forte proportion de la variance pouvant permettre de prédire un rendement scolaire élevé. L'indicateur le plus déterminant est la moyenne générale obtenue au secondaire : une forte moyenne au secondaire est un facteur prédictif d'une moyenne élevée au collégial. Ce résultat rejoint l'étude de Gingras et Terrill (2006), qui affirmaient que la moyenne au secondaire est un bon prédicteur de la réussite au collégial.

La deuxième variable d'importance est le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, un facteur qui concerne la dimension affective de l'engagement. Comme Barbeau (1993) le souligne, une perception positive de soi associée à un sentiment de bien-être et à une bonne intégration au collège peut avoir un effet sur la performance de l'élève et la réussite scolaire.

Viennent ensuite, comme variables permettant de prédire le rendement scolaire, le sexe et les efforts consacrés aux études. Être une fille est un facteur prédictif d'un rendement scolaire élevé et consacrer des efforts aux études, en ce qui concerne la présence active aux cours ou le nombre d'heures d'étude, aurait aussi une influence sur le rendement scolaire. À cet égard, le tableau 1 de l'annexe 8 illustre effectivement que plus un étudiant dit consacrer des efforts à ses études, plus sa moyenne augmente et qu'au contraire, moins il le fait, moins il a de chances que sa moyenne soit élevée. On y observe que, parmi les étudiants qui disent consacrer beaucoup d'efforts aux études, 37 % obtiennent plus de 80 % de moyenne, tandis qu'ils sont 12,2 % à obtenir cette moyenne quand ils disent que les efforts consacrés aux études sont très faibles.

Enfin, les deux autres indicateurs du modèle du rendement scolaire, bien qu'ils soient de plus faible importance, sont tout de même des facteurs significatifs retenus, ce qui illustre leur possible influence sur la prédiction du rendement scolaire. Le premier de ces deux facteurs, le secteur d'études, signifie que les étudiants du secteur technique ont plus de chances d'obtenir une forte moyenne générale que les étudiants du secteur préuniversitaire ou inscrits à une session d'accueil et d'intégration. Il faut retenir aussi que, dans certains programmes techniques, principalement ceux du secteur de la santé, l'admission est contingentée et qu'on recrute de ce fait des étudiants ayant une moyenne élevée au secondaire, ce qui, comme le modèle l'atteste, est un facteur prédictif d'un rendement scolaire élevé au collégial. Par ailleurs, le secteur préuniversitaire contient trois familles de programmes qui ne recueillent pas le même type d'étudiants : les sciences de la nature recrutent des étudiants ayant une moyenne

12. L'annexe 6 présente l'ensemble des variables qui ont été utilisées pour l'analyse statistique. On y observe la présence de 8 variables qui ont trait aux caractéristiques individuelles, notamment la scolarité des parents, la situation financière de l'étudiant et la moyenne générale au secondaire. De plus, on relève 22 variables qui se rapportent à l'une ou l'autre des dimensions de l'engagement. Les analyses de régression ne retiennent que les variables ayant un lien significatif avec l'un des trois indicateurs de réussite retenus.

Tableau 14
Les caractéristiques individuelles et les indicateurs d'engagement prédictifs de la diplomation

Le rang	La dimension	Le facteur
1	Individuelle	Une forte moyenne générale au secondaire
2	Cognitive	La précision du choix de programme
3	Affective	Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège
4	Individuelle	Le sexe (fille)
5	Cognitive	L'influence familiale pour le choix de programme
6	Individuelle	Le temps consacré au travail rémunéré (-)
7	Affective	L'importance des relations avec les pairs
8	Cognitive	Les efforts consacrés aux études (-)

générale au secondaire plus élevée que les sciences humaines ou les arts et lettres, mais ces dernières familles de programmes rassemblent trois fois plus d'étudiants. Enfin, le dernier facteur du modèle concerne l'utilisation de services aux étudiants, comme les services des prêts et bourses ou le placement étudiant, ce qui indique le rôle de soutien que peut jouer un établissement pour permettre à un étudiant de s'intégrer à la vie sociale du milieu.

3.3.2 L'obtention du diplôme d'études collégiales

Un autre indicateur de réussite éducative qui a été retenu est l'obtention du diplôme d'études collégiales, c'est-à-dire l'obtention ou non d'une sanction d'études collégiales depuis la première inscription au collège jusqu'à la session d'hiver 2006 ou avant, s'il y a lieu. Le verdict de sanction peut être donné par le diplôme d'études collégiales (DEC) ou l'attestation d'études collégiales (AEC).

Tout comme pour le rendement scolaire, le modèle de la diplomation contient des variables qui regroupent des caractéristiques individuelles et des indicateurs d'engagement. Le tableau 14 présente les indicateurs significatifs ($p < 0,05$) retenus par la régression logistique. Il est à noter que le modèle global obtenu, comprenant huit variables, présente un fort pourcentage de cas bien classés (voir le tableau 2 de l'annexe 7 pour connaître les valeurs des variables), ce qui laisse penser que les caractéristiques individuelles et les facteurs d'engagement retenus dans le modèle seraient de bons prédicteurs de la possibilité d'obtenir un diplôme.

Les huit variables retenues sont classées par ordre d'importance, en fonction du pourcentage de la corrélation entre la variable et la diplomation. On remarque encore ici que la moyenne générale au secondaire est une variable fortement reliée à la réussite. Elle se classe encore ici au premier rang comme facteur explicatif de la réussite. Comme deuxième facteur d'importance, le tableau fait voir que plus le choix de programme est précis et arrêté, plus un étudiant a de chances d'obtenir un diplôme. La valeur très élevée du rapport des cotes[13] le met aussi en évidence : un individu qui compte terminer ses études dans le programme d'études auquel il s'est inscrit a beaucoup plus de chances d'être diplômé que celui qui n'envisage pas de terminer dans ce programme. Cette donnée est fort intéressante et confirme que la précision vocationnelle est un facteur important de la réussite éducative. Connaître la précision vocationnelle des étudiants ou offrir des mesures en ce sens constituerait sûrement un appui important à leur engagement dans la poursuite de leurs études jusqu'à la diplomation. Il faut toutefois nuancer ces résultats en faisant ressortir, dans l'échantillon des répondants, des étudiants de deuxième et de troisième année dont le choix de programme est effectivement arrêté.

Au troisième rang dans le modèle de prédiction de la diplomation se classe le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, suivi, au quatrième rang, par le fait d'être une fille. Ces facteurs se trouvaient sensiblement dans le même ordre dans le modèle précédent. Ils viennent encore confirmer, d'une part, qu'une bonne disposition à l'égard des études constitue un élément important pour soutenir la persévérance scolaire et, d'autre part, que les garçons ont moins de chances d'obtenir un diplôme que les filles et qu'il serait pertinent d'intervenir auprès d'eux pour les soutenir jusqu'à la fin de leurs études.

L'influence familiale pour le choix de programme constitue un autre facteur pouvant permettre de prédire plus fortement l'obtention d'un diplôme. Le rapport des cotes qui lui est associé indique que la famille a une forte influence sur la probabilité d'obtention d'une sanction, ce qui révèle l'importance du rôle de soutien qu'elle peut jouer. Comme autre facteur de même niveau figure

13. La valeur du rapport des cotes représente le degré de vraisemblance qu'un facteur soit relié à l'obtention d'une sanction chaque fois que l'indicateur varie d'un point (voir le tableau 2 de l'annexe 7).

Tableau 15
Les caractéristiques individuelles et les indicateurs d'engagement prédictifs de la non-interruption des études

Le rang	La dimension	Le facteur
1	Affective	Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège
2	Individuelle	Une forte moyenne générale au secondaire
3	Individuelle	Une situation financière aisée
4	Cognitive	L'influence familiale pour le choix de programme
5	Individuelle	Le sexe (fille)
6	Cognitive	La connaissance des services liés au soutien aux études (-)
7	Cognitive	La limite du choix de programme (-)
8	Sociorelationnelle	Les relations avec les enseignants (-)

le temps consacré au travail rémunéré. Cela signifie que moins l'étudiant travaille à l'extérieur, plus il a de chances d'obtenir un diplôme. En ce sens, le tableau 2 de l'annexe 8 illustre qu'il existe peu de différences quant à la moyenne générale au secondaire entre les étudiants qui ne travaillent pas et ceux qui travaillent moins de 15 heures. Toutefois, on remarque que, lorsqu'ils travaillent plus de 15 heures, un moins grand nombre de ces étudiants ont une moyenne supérieure à 80% et qu'ils sont une plus forte proportion (37,8%) à avoir des résultats inférieurs à 70%.

Enfin, les deux derniers facteurs qui ressortent dans le modèle sont de faibles prédicteurs, mais ils indiquent tout de même que l'importance des relations avec les pairs pourrait avoir une légère influence sur la diplomation et que les efforts consacrés aux études iraient aussi en ce sens. Dans ce cas, les efforts seraient moindres, ce qui peut sembler de prime abord contradictoire. En effet, comment expliquer que consacrer moins d'efforts aux études peut être un prédicteur de la diplomation? Cela est sans doute dû en partie au fait qu'une forte moyenne générale au secondaire est le meilleur prédicteur de réussite et que les individus qui la possèdent s'acheminent plus sûrement vers le diplôme sans consacrer nécessairement beaucoup d'efforts aux études s'ils ont des méthodes de travail adéquates et efficaces.

Pour conclure en ce qui concerne ce modèle prédictif de la diplomation comme indicateur de réussite, on remarque que trois des huit variables sont des caractéristiques individuelles et cinq, des conduites d'engagement. Deux de ces cinq variables font partie de la dimension affective de l'engagement et trois, de la dimension cognitive. Les variables de la dimension affective de l'engagement jouent encore ici un rôle qui peut être déterminant pour l'obtention d'une sanction. L'importance des relations avec les pairs et le sentiment de bien-être et d'intégration au collège indiquent des dispositions individuelles qui peuvent être en rapport avec la persévérance et l'obtention du diplôme. Ce sont des facteurs affectifs pour lesquels les collèges auraient avantage à investir en créant une atmosphère propice à ces dispositions. Par contre, le modèle illustre aussi la présence de variables de la dimension cognitive qui peuvent être déterminantes pour la persévérance jusqu'au diplôme : il s'agit principalement, dans ce modèle, de la précision du choix de programme.

3.3.3 La non-interruption des études

Le fait d'avoir interrompu ou non ses études pendant une session, depuis la première inscription au collégial jusqu'à la session d'hiver 2006, a été retenu comme indicateur de cheminement scolaire. Le tableau 15 présente les indicateurs significatifs ($p < 0,05$) retenus par la régression logistique. Il est à noter que, comme le modèle précédent, le modèle prédictif de la non-interruption des études classe les cas de l'étude à un niveau élevé (voir le tableau 3 de l'annexe 7 pour connaître les valeurs des variables), ce qui laisse présager que les caractéristiques individuelles et les facteurs d'engagement retenus par le modèle pourraient permettre de prédire en bonne partie la probabilité de non-interruption des études.

Comme le tableau précédent, le tableau 15 présente, par ordre d'importance, les variables du modèle en fonction du pourcentage de la corrélation. On remarque ici encore que la moyenne générale au secondaire est une variable fort importante pour ce qui est de prédire une issue, mais qu'elle est au même niveau que le sentiment de bien-être et d'intégration au collège. Ce fait révèle que ce facteur d'engagement est fort important pour la non-interruption des études et que la création des conditions nécessaires pour que les étudiants se sentent bien et à leur place dans l'établissement est une action déterminante.

Le troisième facteur d'importance comme prédicteur de la non-interruption des études est une situation financière aisée. Cette donnée révèle que, dans certains cas, une situation financière difficile pourrait amener un étudiant à interrompre ses études. Le rapport des cotes indique aussi que, chaque fois qu'un élève affirme que sa situation est aisée, la probabilité qu'il n'interrompe pas ses

études augmente. La connaissance de cette réalité est donc un élément sur lequel les collèges pourraient s'appuyer pour soutenir les étudiants.

Le quatrième facteur par ordre d'importance, situé au même niveau que le précédent, est l'influence familiale comme motif du choix de programme. Comme pour la diplomation, ce facteur semble jouer un rôle dans la non-interruption des études. Il revient une seconde fois comme indicateur possible et il laisse penser que le soutien de la famille peut avoir des effets positifs et importants sur la réussite éducative. Les résultats observés ici rejoindraient ceux obtenus par Roy et ses collaborateurs (2005) concernant l'importance du soutien familial pour la réussite éducative.

Par ailleurs, le fait d'être une fille augmente les chances de ne pas interrompre ses études. Comme dans les deux modèles précédents, cette caractéristique individuelle semble avoir un poids important. Cela indique par contre la pertinence de mettre en place des mesures particulières pour les garçons afin de les soutenir dans leur cheminement (Tremblay et autres, 2006), puisque leurs chances de persévérer dans leurs études sont moindres.

De plus, le tableau 15 indique que le fait de ne pas connaître les services de soutien aux études s'avère un autre facteur prédictif de la non-interruption des études. Cela s'explique sans doute par le fait que ceux qui les connaissent en ont vraiment besoin et ont plus de difficulté à réussir. En septième position, on remarque, dans le tableau 15, que le fait d'être moins limité dans son choix de programme peut être un facteur prédictif de la non-interruption des études. En d'autres mots, la limite du choix de programme entraînerait de façon plus importante l'interruption des études. Cela vient illustrer la fragilité des élèves inscrits à une session d'accueil et d'intégration, car ils ne peuvent être admis, dès leur entrée au collège, au programme de leur choix parce qu'il leur manque un préalable. Enfin, le dernier facteur possible comme prédicteur de la non-interruption des études est le fait de ne pas avoir de relations avec les enseignants. Cela peut paraître contradictoire, mais il faut rappeler que la question de l'enquête demandait aux étudiants de nommer les raisons pour lesquelles ils rencontraient les enseignants et que les raisons données ont trait à des demandes de précisions ou d'aide, ceux qui font ces demandes ayant, en règle générale, plus de difficulté que les autres.

En conclusion, on peut établir les constats suivants : le modèle de la non-interruption des études, comme le modèle de la diplomation, est constitué de huit variables, dont trois sont des caractéristiques individuelles et cinq, des conduites d'engagement. Trois de ces cinq variables font partie de la dimension cognitive de l'engagement, une de la dimension affective et une de la dimension sociorelationnelle. Les variables de la dimension cognitive de l'engagement jouent encore ici un rôle qui peut être déterminant pour la non-interruption des études, principalement en relation avec le choix de programme. En effet, ne pas être limité et être guidé dans son choix de programme sont deux facteurs retenus dans le modèle, ce qui laisse penser encore une fois que le soutien des collèges en ce sens serait une action judicieuse. Enfin, le modèle fait appel aussi aux dimensions affective et sociorelationnelle de l'engagement, principalement le sentiment de bien-être et d'intégration au collège.

3.4 Des caractéristiques individuelles et des manifestations d'engagement à considérer

L'analyse des caractéristiques individuelles et des manifestations d'engagement en relation avec les indicateurs de réussite éducative retenus a permis de constater que les caractéristiques individuelles représentent des facteurs prédictifs de la réussite supérieurs aux autres, principalement la variable du sexe et la moyenne générale au secondaire. Les filles ont en effet plus de chances de réussir que les garçons et les étudiants ayant une forte moyenne générale au secondaire verront leurs probabilités de réussir plus grandes. Ces constatations recoupent les observations de plusieurs recherches effectuées ces dernières années (Terrill et Ducharme, 1994 ; Fédération des cégeps, 1999 ; Gingras et Terrill, 2006). Le fait d'être une fille et une forte moyenne générale au secondaire sont des facteurs qui se retrouvent pour les trois indicateurs de réussite étudiés : le rendement scolaire, l'obtention du diplôme d'études collégiales et la non-interruption des études. Toutefois, les résultats obtenus ont aussi démontré que les facteurs d'engagement peuvent avoir une influence dans la prédiction de la réussite éducative. Il serait donc pertinent de tenir compte de ces facteurs.

Parmi les facteurs d'engagement analysés dans cette recherche, le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, qui appartient à la dimension affective de l'engagement, est un indicateur possible de réussite à la fois pour le rendement scolaire, la diplomation et la non-interruption des études. Il est bon de rappeler que ce facteur comprend les réponses aux questions ayant trait au degré de satisfaction à l'égard de son collège, de son choix de programme, de ses résultats scolaires, etc. Cette disposition semble au cœur de l'engagement de l'élève, plus spécifiquement sa volonté d'accorder de l'importance à ses études. C'est donc dire que la dimension affective de l'engagement constituerait la dimension que les collèges devraient le plus soutenir. Toutefois, il faut rappeler que cette dimension repose sur des perceptions, des valeurs ainsi que des croyances et qu'elle peut être fragile et varier selon les expériences. Comme

Tableau 16
Tableau synthèse des facteurs liés à la réussite éducative du point de vue du rendement scolaire, de la diplomation et du cheminement scolaire

	Le rendement scolaire	La diplomation	Le cheminement scolaire (la non-interruption des études)
Les caractéristiques individuelles	*La moyenne générale au secondaire* *Le sexe (fille)* Le secteur d'études	*La moyenne générale au secondaire* *Le sexe (fille)* Le temps consacré au travail rémunéré	*La moyenne générale au secondaire* *Le sexe (fille)* Une situation financière aisée
La dimension affective	*Le sentiment de bien-être et d'intégration*	*Le sentiment de bien-être et d'intégration* L'importance des relations avec les pairs	*Le sentiment de bien-être et d'intégration*
La dimension cognitive	*Les efforts consacrés aux études*	*Les efforts consacrés aux études* *L'influence familiale pour le choix de programme* La précision du choix de programme	*L'influence familiale pour le choix de programme* La connaissance des services de soutien aux études La limite du choix de programme
La dimension sociorelationnelle	L'utilisation des services aux étudiants		Les relations avec les enseignants

il a déjà été mentionné, un étudiant qui subit des échecs à répétition verra sans doute sa perception du bien-être se modifier. De plus, il a été souligné que la première année pourrait constituer un temps plus sensible, où cette volonté de s'engager pourrait être influencée par différents éléments comme l'imprécision vocationnelle. Cela apparaît comme un défi pour les collèges d'être à l'affût de ces transformations.

Par ailleurs, d'après les résultats des analyses, deux autres facteurs de l'engagement se retrouvent dans deux des trois indicateurs de prédiction de la réussite étudiés : les efforts consacrés aux études et l'influence familiale comme motif du choix de programme. Cela indique, d'une part, que la création d'un univers propice à l'étude et au travail scolaire devient un élément important du soutien que les collèges peuvent offrir aux étudiants et, d'autre part, que l'association de la famille dans le soutien du choix vocationnel est une stratégie que pourraient employer les collèges.

Enfin, les résultats obtenus indiquent que des facteurs des trois dimensions de l'engagement pourraient avoir un rôle à jouer et exercer une certaine influence dans la réussite, l'importance de cette influence variant selon les facteurs et les dimensions. En effet, des facteurs des dimensions affective et cognitive sont présents pour les trois indicateurs de réussite éducative étudiés et la dimension sociorelationnelle se trouve dans deux indicateurs de réussite sur trois. Ces observations rejoignent les résultats de l'analyse exploratoire des données de la deuxième section de ce chapitre. En effet, la dimension sociorelationnelle de l'engagement prend moins d'importance que les dimensions affective et cognitive, mais elle est tout de même présente dans la dynamique de l'engagement.

Le tableau qui suit illustre, de façon synthétique, les facteurs présents dans les modèles de prédiction de la réussite éducative selon les trois indicateurs retenus. Ils sont au nombre de quatorze. On peut observer, en italique, les cinq facteurs qui reviennent dans plus d'un des indicateurs à l'étude et les neuf autres facteurs différents qui apparaissent comme prédicteurs de réussite pour ces indicateurs. Ces observations amènent le Conseil à faire le constat suivant : l'engagement est multiforme et varie selon l'angle sous lequel on regarde la réussite éducative. En effet, certaines conduites d'engagement sont déterminantes pour la diplomation, tandis que d'autres le sont pour d'autres aspects. On observe les constantes que sont principalement les caractéristiques individuelles, comme la moyenne générale au secondaire, le sexe et le sentiment de bien-être et d'intégration au collège. Mais ces constantes ne sont jamais seules ; elles se regroupent avec d'autres facteurs qui peuvent être différents selon le point de vue adopté.

Bref, les différentes constatations qui ont pu être faites par l'analyse des données des enquêtes menées et des commentaires recueillis amènent le Conseil à considérer l'engagement comme une disposition personnelle d'un étudiant à l'égard de ses études comportant trois dimensions et à constater que c'est en intervenant au regard de ces trois dimensions que les collèges pourraient mieux le soutenir. C'est là que réside un grand défi pour eux.

Dans le prochain chapitre seront examinées les mesures utilisées par les collèges dans les plans d'aide à la réussite, en fonction des dimensions de l'engagement dégagées de la recension des écrits du deuxième chapitre et des résultats des enquêtes menées auprès des acteurs des collèges décrits dans le présent chapitre.

CHAPITRE 4 LES ACTIONS MENÉES PAR LES COLLÈGES POUR SOUTENIR L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS

Le présent chapitre a comme objectifs de tracer un portrait des principales mesures utilisées par les collèges pour soutenir l'engagement des étudiants, de dégager les actions qui s'avèrent, selon l'évaluation des collèges et des organismes qui se sont penchés sur cette question, les plus efficaces pour le soutien des étudiants et de proposer un classement des mesures d'aide en fonction des dimensions de l'engagement.

Les collèges ont, depuis de nombreuses années, déployé des actions pour promouvoir la qualité de la formation et la réussite des étudiants sans utiliser nécessairement le concept d'engagement, mais les mesures élaborées constituaient de fait des gestes de soutien à l'engagement des étudiants dans leur projet de formation. C'est ce que le Conseil désire mettre en évidence en premier lieu dans ce chapitre. Pour ce faire, il rappelle d'abord comment l'organisation générale des collèges, depuis leur création, tient compte des différentes dimensions de l'engagement. Après cela, l'analyse de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial sur l'efficacité des mesures mises en place dans les plans d'aide à la réussite des collèges est présentée. Par la suite, le Conseil examine les plans d'aide à la réussite 2004-2009 pour vérifier comment le concept d'engagement y est pris en compte. Puis, en se basant sur les analyses et les constats qui ont été faits par des organismes comme la Fédération des cégeps et le Carrefour de la réussite au collégial, est proposée une synthèse des conditions à mettre en place pour améliorer la qualité des mesures de soutien à la réussite. Enfin, à partir de recensions de moyens qui ont été rendues disponibles par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Banque d'informations sur les moyens adoptés dans les collèges pour favoriser la réussite, BIMAC) et par le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES), le Conseil propose un classement des mesures d'aide pour mettre en lumière celles qui sont les plus susceptibles de soutenir les différentes dimensions de l'engagement des étudiants pendant leur parcours au collège.

4.1 L'organisation générale des collèges et le soutien à l'engagement

Depuis leur création (Côté, 2006), les collèges ont, dans leur organisation même, mis en place des services et offert des activités pour appuyer l'engagement des étudiants dans leur projet de formation. Deux grands types de services soutiennent l'engagement cognitif, affectif et sociorelationnel des étudiants : les services pédagogiques et les services aux étudiants. L'organisation de ces services varie d'un établissement à l'autre. La taille de l'établissement semble constituer le principal facteur expliquant la présence plus ou moins grande de personnel affecté à ces activités de soutien ou à la prestation de services.

En premier lieu, pour ce qui est des services pédagogiques, il faut considérer les départements d'enseignement de tous les collèges comme des services de soutien à l'engagement. Les départements disciplinaires ou de programmes sont animés par des enseignants qui sont des éléments clés dans le soutien à l'engagement des élèves parce qu'ils peuvent exercer une influence importante sur les trois dimensions de l'engagement. Ainsi, ils ont une influence sur l'engagement cognitif par les stratégies d'apprentissage qu'ils transmettent à leurs étudiants, soit par un enseignement explicite ou implicite ; ils peuvent avoir de l'influence sur l'aspect affectif de l'engagement en soulevant l'intérêt et la motivation des étudiants et ils peuvent également contribuer au développement de la dimension sociorelationnelle de l'engagement en plaçant les étudiants dans des situations de relations avec leurs pairs ou de tutorat maître-élève. D'ailleurs, dans le questionnaire d'enquête, plusieurs répondants ont souligné le rôle important que peuvent jouer les enseignants dans les conditions favorisant l'engagement.

En deuxième lieu, dans la presque totalité des collèges se trouve un service du cheminement scolaire comprenant des aides pédagogiques individuels. Ce service a trait principalement au soutien à l'engagement cognitif par l'information qu'il donne aux étudiants pour ce qui est des programmes d'études et du cheminement dans la « grille de cours ». En outre, depuis l'instauration des plans de réussite en 2000, il existe dans certains établissements, en plus des aides pédagogiques individuels, des services d'aide à l'apprentissage encadrant souvent les centres d'aide ; ces services ont trait aussi à l'engagement cognitif.

Dans certains collèges, les aides pédagogiques individuels sont associés au service d'orientation scolaire ou de psychologie. Le service de psychologie regarde davantage la dimension affective de l'engagement par le soutien qu'il peut apporter aux étudiants aux prises avec des problèmes personnels, mais il recoupe aussi la dimension cognitive par l'information qu'il peut donner aux étudiants en matière de programmes d'études et d'orientation scolaire.

Par ailleurs, la plupart des collèges ont un service aux étudiants qui, en règle générale, comporte un service

d'animation socioculturelle et un service des sports. Cela varie toutefois selon la taille des établissements et la répartition des ressources à l'interne. Ces services mettent l'accent principalement sur la dimension sociorelationnelle de l'engagement.

Dans l'*Annuaire des cégeps 2006-2007*, l'ensemble des services offerts par les collèges publics sont énumérés. Ces services sont classés en six catégories: les centres d'aide, les ressources documentaires, les services communautaires, les services pour personnes handicapées, les installations sportives et une catégorie «Autres». Tous les établissements offrent des services de base comme des centres d'aide en français, des bibliothèques, des locaux aménagés pour les personnes handicapées, des liens Internet ou des gymnases. La majorité des cégeps ont des centres d'aide en mathématiques, des salles de spectacles ou des services de placement étudiant. Cependant, pour ce qui est des autres services comme les centres d'aide en philosophie, les galeries d'arts, les garderies, les résidences, les programmes d'excellence sports-études ou les services de santé, l'offre peut varier sensiblement selon les établissements. Finalement, selon une recherche effectuée par la Fédération des cégeps (Fédération des cégeps, 2004b), 29 établissements sur 42 offraient, pendant l'année scolaire 2002-2003, des services sociaux et des services de santé.

On observe donc aussi l'existence de services concernant la dimension sociorelationnelle de l'engagement dans tous les collèges, mais l'étendue de cette offre de services peut varier selon la taille des collèges, leur emplacement, la situation en région ou en zone urbaine et les priorités locales. Il faut retenir également que l'offre d'activités particulières dans un collège, comme les équipes sportives, les programmes sports-études ou le profil Montaigne[14], peut constituer un moyen d'attirer certains étudiants tout en soutenant leur engagement.

4.2 L'évaluation de l'efficacité des mesures mises en place dans les plans d'aide à la réussite

La préoccupation de la réussite dans les collèges date déjà d'un certain temps. On n'a qu'à penser au rapport annuel du Conseil des collèges de 1987-1988, qui portait sur la réussite, les échecs et les abandons au collégial (Conseil des collèges, 1988). On pense également aux mesures de soutien comme les sessions d'accueil et d'intégration et aux systèmes de dépistage d'élèves en difficulté qui ont été mis en place depuis la fin des années 80 afin d'aider les étudiants qui ont un besoin plus important d'encadrement pour persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. On peut penser aussi aux recherches sur l'enseignement et l'apprentissage qui ont été menées au début des années 90 pour mieux comprendre et soutenir l'apprentissage et ainsi améliorer la réussite des étudiants.

Depuis 2000, les collèges ont l'obligation de se doter de plans d'aide à la réussite et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) a procédé à leur évaluation en deux occasions. Cette commission a publié un premier rapport synthèse en 2004 qui portait spécifiquement sur les plans d'aide à la réussite et un second en 2006 qui portait sur les plans stratégiques des collèges, lesquels incluent les plans d'aide à la réussite.

Pour évaluer les premiers plans d'aide à la réussite, la CEEC a demandé aux collèges d'identifier les mesures qu'ils jugeaient les plus efficaces. La notion d'efficacité s'appuie ici sur un jugement critique porté par les collèges eux-mêmes sur la qualité des mesures offertes. C'est ainsi que, selon les collèges, les cinq types de mesures les plus efficaces sont, par ordre d'importance (CEEC, 2004), le suivi personnalisé et l'encadrement des élèves à risque, le tutorat par les pairs, les centres d'aide à l'apprentissage, le soutien à l'orientation et les mesures de responsabilisation des élèves. On constate que ces mesures concernent principalement la dimension cognitive de l'engagement. Cependant, certaines, dont le tutorat par les pairs, font intervenir aussi d'autres dimensions de l'engagement, telle la dimension sociorelationnelle.

La CEEC distingue deux catégories de mesures: celles impliquant une interaction directe avec les étudiants et celles reliées à la gestion des programmes et de l'enseignement. La première catégorie de mesures se concentre principalement sur la dimension cognitive de l'engagement (ateliers spécialisés liés à des cours ou à des disciplines, mesures de soutien à l'orientation), bien que certaines regardent la dimension affective, comme favoriser l'appartenance à un groupe. La deuxième catégorie de mesures est relative à la gestion des programmes et de l'enseignement et concerne, dans l'ensemble, la dimension cognitive. Ces mesures visent avant tout la qualité des apprentissages, comme la pédagogie par projets, le développement de l'approche programme ou la diversification des stratégies pédagogiques. Toutefois, certaines de ces mesures peuvent avoir des effets sur la motivation des élèves, parce qu'elles peuvent susciter leur intérêt, et d'autres concernent également la dimension sociorelationnelle de l'engagement, car elles misent sur les liens à établir avec les pairs ou avec les enseignants pour soutenir l'apprentissage.

14. Le profil Montaigne est un programme de valorisation des réalisations étudiantes.

Dans les collèges qui ont connu une forte progression des indicateurs de réussite et de persévérance, les mesures considérées comme les plus efficaces sont celles qui « nécessitent l'engagement de l'élève, [qui] visent des clientèles ciblées, [qui] touchent les élèves de première année et visent l'acquisition d'habiletés en français et en mathématiques » (CEEC, 2004, p. 16). La notion d'engagement prend dans ce contexte le sens de la participation active de l'étudiant à ses études. Cependant, ce qui ressort comme fait majeur selon l'opinion de ces collèges, c'est que l'efficacité des mesures dépend de la collaboration, de la concertation et de la mobilisation de l'ensemble de la collectivité collégiale. C'est d'ailleurs là que réside, à leurs yeux, la clé du succès de ces mesures, car en fait il n'existe pas de recette miracle ni de mesure idéale : ce sont celles qui sont adaptées aux besoins et aux caractéristiques des individus qui sont les plus porteuses de réussite.

Pour conclure son évaluation des premiers plans d'aide à la réussite, la CEEC souligne qu'un des principaux problèmes rencontrés par les collèges est l'évaluation des mesures : il est nécessaire selon elle de mieux identifier les obstacles à la réussite pour ensuite décider des mesures à prendre, élaborer leur mise en œuvre et les évaluer adéquatement.

En 2006, dans une évaluation synthèse des plans stratégiques des collèges, la CEEC constate que ces derniers ont développé une expertise à l'égard du soutien à la réussite des élèves et de l'évaluation des mesures qu'ils mettent en place. Elle considère que la deuxième génération des plans de réussite des collèges est plus efficace que la première. Toutefois, elle note dans son rapport que le jugement critique des collèges est très variable. Dans certains cas, il s'agit d'une appréciation générale globale et, dans d'autres cas, l'évaluation est très détaillée, faisant appel aux avis des utilisateurs et mentionnant les effets des mesures mises en œuvre sur la réussite scolaire. Selon la CEEC, 41 des 45 plans d'aide à la réussite inclus dans les plans stratégiques « sont susceptibles de bien soutenir la réussite et la diplomation des élèves ». Cependant, elle souligne qu'un bon nombre de collèges devraient se donner des objectifs plus clairs avec des indicateurs permettant d'en évaluer l'atteinte dans leurs plans stratégiques. Là encore, les outils d'évaluation sont importants.

4.3 L'examen des plans d'aide à la réussite 2004-2009 des collèges en fonction du soutien à l'engagement

Le Conseil supérieur de l'éducation a examiné les plans d'aide à la réussite qui, depuis 2004, font partie des plans stratégiques des collèges. Comme leur nom l'indique, il s'agit de plans de soutien à la réussite et non à l'engagement. Le soutien à l'engagement y est présent dans la mesure où il peut contribuer à la réussite. Ces plans ont été examinés de manière à identifier les mesures que les collèges relient directement à l'engagement, tout en dégageant le sens que ces derniers donnent à l'engagement et en précisant les dimensions de l'engagement qu'ils retiennent. De plus, on a relevé dans ces plans la conception de la réussite adoptée par chacun des collèges. Le but de l'examen des plans des collèges était de vérifier si ces derniers tiennent compte de certaines variables que les travaux du Conseil ont permis d'identifier, comme les différences entre les garçons et les filles, entre les étudiants du secteur préuniversitaire et ceux du secteur technique ou entre les étudiants de première, de deuxième et de troisième année, des variables qui impliquent l'offre de mesures plus ciblées.

Dans son analyse, le Conseil constate d'abord que près des deux tiers des collèges font référence de façon explicite au concept d'engagement, auquel ils donnent le sens de persévérance, d'implication et d'efforts consacrés aux études. De plus, ils tiennent compte des différentes dimensions de l'engagement, mais en accordant une priorité d'abord à l'engagement cognitif, principalement à l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces. Ils accordent ensuite de l'importance à la dimension affective de l'engagement en proposant des mesures pour créer un climat d'appartenance et un milieu motivant, et en encourageant l'étudiant à s'investir dans ses études. Enfin, ils misent beaucoup sur la dimension socio-relationnelle, principalement sur les relations entre les étudiants et les enseignants, mais aussi sur l'importance des relations entre les pairs pour créer un milieu stimulant où l'entraide devient une valeur importante dans la poursuite du projet de formation. Pour ce qui est de la conception de la réussite, on constate que celle qui est retenue dans ces plans est la réussite éducative, qui englobe la réussite scolaire et inclut la réussite d'un projet de développement personnel et d'intégration sociale.

En général, les collèges inscrivent dans leur plan d'aide à la réussite que l'étudiant est le principal responsable de sa réussite et qu'il doit, pour ce faire, accorder la priorité à ses études et y consentir les efforts nécessaires. En ce sens, des mesures visant à responsabiliser l'étudiant sont proposées, lesquelles consistent à lui faire prendre conscience des efforts requis pour réussir les études collégiales. Il peut s'agir alors d'informer l'étudiant des exigences des études collégiales dès son entrée au collégial et parfois même avant, au cours des études secondaires. On y trouve également toutes les mesures liées à l'encadrement des élèves, telles que le suivi de la présence aux cours ou l'évaluation en début de trimestre. Ces mesures concernent la dimension cognitive de l'engagement, plus particulièrement l'aspect quantitatif de cette dimension, puisqu'il s'agit d'accorder du

temps aux études, d'effectuer tous les travaux demandés et de respecter les exigences du métier d'étudiant.

Alors qu'une grande partie des collèges se concentrent sur l'aspect quantitatif de la dimension cognitive de l'engagement, d'autres estiment qu'il faut plutôt soutenir l'aspect qualitatif. Ils proposent à cet effet des mesures pour améliorer les stratégies d'apprentissage, comme le développement de méthodes de travail efficaces et l'acquisition de stratégies métacognitives. Cela se traduit notamment par l'offre d'ateliers de méthodologie de travail et de recherche documentaire et par l'invitation à fréquenter les centres d'aide à l'apprentissage.

Par ailleurs, dans certains collèges, l'engagement renvoie également, en plus des efforts consentis pour les études, à l'intégration sociale de l'élève, soit au fait de créer des liens avec ses pairs et le personnel enseignant. Pour certains collèges, l'intégration sociale est perçue comme un facteur qui agit indirectement sur la réussite en encourageant l'élève à poursuivre ses études. Il s'agit alors de proposer des mesures pour développer le sentiment d'appartenance, notamment l'organisation d'activités d'accueil, l'aménagement d'espaces de socialisation, l'offre d'activités parascolaires, ainsi que le soutien à la participation à ces activités. Ces mesures concernent principalement les dimensions affective et sociorelationnelle de l'engagement. Par ailleurs, pour d'autres collèges, l'intégration sociale constitue un facteur qui influence plus directement la réussite scolaire et elle est en relation avec la dimension cognitive. Elle consiste alors en la volonté de l'élève de se créer un réseau de soutien en rapport avec sa formation. En ce sens, ils proposent des mesures pour faciliter la création d'un réseau de soutien auprès des pairs, soit le tutorat par les pairs ou le jumelage entre étudiants de niveaux différents, et auprès du personnel enseignant, soit le tutorat maître-élève. Ces mesures ont trait aux dimensions cognitive et sociorelationelle de l'engagement. Enfin, pour d'autres établissements, l'intégration sociale consiste principalement en le fait de tirer parti le plus possible de son expérience collégiale en participant activement à la vie du collège. Ils proposent des mesures pour diversifier les occasions et les façons d'interagir avec le milieu. L'organisation d'activités parascolaires en relation ou non avec les programmes d'études et la reconnaissance de l'engagement étudiant par une inscription sur le bulletin sont des exemples de mesures proposées en ce sens. Dans ce cas-ci, c'est principalement la dimension sociorelationnelle qui est visée.

Pour terminer ce survol des moyens de soutien à l'engagement des étudiants, il faut indiquer que, bien que les collèges considèrent que l'étudiant est le principal responsable de sa réussite et qu'ils reconnaissent que plusieurs facteurs peuvent influencer l'engagement, ils estiment tous dans l'ensemble que la qualité de la relation pédagogique constitue la pierre angulaire du soutien à l'engagement. En ce sens, plusieurs collèges déploient des efforts pour améliorer la qualité de la relation pédagogique en offrant aux membres du personnel enseignant des activités de perfectionnement, afin de diversifier leurs stratégies pédagogiques et de développer des stratégies d'enseignement qui sollicitent la participation des élèves et qui favorisent l'intégration des apprentissages. Les collèges reconnaissent par ces actions que, dans la relation pédagogique, les trois dimensions de l'engagement sont sollicitées : l'intérêt et la motivation pour apprendre, la qualité des apprentissages de même que la collaboration avec les pairs et le milieu. Par ailleurs, la précision de l'orientation professionnelle, parce qu'elle contribue à donner un sens au projet de formation, constitue un facteur motivationnel important qui intervient dans la décision de s'engager. Aussi les mesures visant à soutenir l'étudiant dans le développement de son orientation professionnelle sont-elles également présentes dans les plans de soutien à la réussite.

En somme, les mesures envisagées par les collèges pour soutenir l'engagement varient d'un établissement à l'autre selon qu'ils privilégient une dimension en particulier, habituellement la dimension cognitive, ou qu'ils tiennent compte également des dimensions affective et sociorelationnelle. Il se dégage donc de cette analyse que le réseau des collèges reconnaît le rôle des trois dimensions de l'engagement et que les collèges ont dans l'ensemble l'objectif de créer un environnement motivant, offrant une formation de qualité à laquelle collabore l'ensemble des acteurs de l'établissement.

Par ailleurs, il apparaît aussi que bon nombre de collèges misent sur la pédagogie de la première session ou sur l'intégration au collège en première année, mais qu'ils offrent, par la suite, peu de mesures différenciées, sinon les services habituels. Or, il faut rappeler ici que les étudiants ont confié lors de l'enquête ne pas avoir assez d'information sur les services offerts par le collège. Le Conseil pense qu'il faut être prudent et qu'il peut être dangereux de penser que l'engagement est acquis une fois la première session passée. Il est vrai que c'est un moment névralgique pour plusieurs, mais un bon nombre d'étudiants, dont ceux qui ont subi certains revers, ont encore besoin de soutien pour persévérer dans leur projet de formation.

Le Conseil retient donc également de l'examen de l'ensemble des plans d'aide à la réussite que les mesures proposées sont souvent universelles, qu'elles ne sont pas toujours différenciées selon les programmes, le sexe ou l'année d'études. Il n'est donc pas certain que l'on rejoigne les étudiants qui ont des besoins particuliers.

Pour repérer ces étudiants, il faut connaître leurs caractéristiques, mais près du tiers des collèges seulement affirment dans leur plan de réussite avoir recours à des moyens pour ce faire.

4.4 Des conditions à mettre en place pour améliorer la qualité des mesures d'aide

Dès la mise en œuvre de plans d'action dans les établissements et la mise en place de mesures de soutien à l'engagement, à la motivation et à la responsabilisation des étudiants (Fédération des cégeps, 2000), les collèges ont pris les moyens nécessaires pour faire en sorte que leurs actions soient les plus efficaces possible et ils se sont concertés pour mettre en commun leurs constats. La première action entreprise par les collèges a été de conjuguer les efforts de l'ensemble du personnel du collégial par des activités d'appropriation des objectifs de réussite afin d'avoir une vue commune de la situation et des actions à mettre en œuvre. En plus de se donner des cibles quantitatives relatives à l'augmentation des taux de réussite et de diplomation, la Fédération insistait sur l'importance de se doter également d'indicateurs qualitatifs, comme le taux de satisfaction des employeurs concernant le rendement des personnes diplômées, afin d'avoir un portrait précis de l'action des collèges. À ce moment, la Fédération suggérait également de créer un organisme voué à la réussite au collégial, ce qui est à l'origine du Carrefour de la réussite au collégial.

Parallèlement à la première évaluation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, la Fédération des cégeps a aussi fait un bilan synthèse des premiers plans de réussite et a élaboré des orientations générales pour la deuxième génération de plans (Fédération des cégeps, 2004a). Les principaux constats de la Fédération sont que la réussite dépend fortement de la concertation et de la mobilisation de l'ensemble du personnel : il faut que l'objectif soit partagé et qu'il soit ancré dans les croyances et les valeurs de tous, sinon la cohésion peut devenir difficile. Il s'agit en fait d'un engagement collectif et institutionnel à l'égard de la réussite, ce que Tinto et Pusser (2006) nomment *institutional commitment*. De plus, selon la Fédération, les mesures ont permis des progrès, mais il est difficile de déterminer quelle mesure est efficace et quelle autre ne l'est pas. C'est plutôt l'ensemble des mesures qui a un effet sur les résultats. Elle considère que la réussite est un phénomène complexe et multifactoriel et qu'un élément essentiel à la mise en œuvre des actions visant à la favoriser est une bonne connaissance des caractéristiques de la population étudiante de chacun des collèges et des valeurs des jeunes. Il faut en tenir compte et surtout reconnaître qu'elles évoluent. Il faut être à l'affût de ces changements. Elle conclut en affirmant « qu'un des principaux enjeux est de comprendre la complexité et les dimensions de la réussite, afin de mieux pouvoir agir » (Fédération des cégeps, 2004a, p. 25).

À la suite de ces constats, la Fédération s'est donné des orientations concernant les conditions de mise en œuvre des mesures d'aide à la réussite. La première orientation est que les mesures mises en place doivent être systémiques et intégrées : la coordination des intervenants et des mesures est une condition essentielle à l'efficacité de celles-ci. La deuxième orientation consiste à considérer que la réussite est une responsabilité partagée entre tous les acteurs. Elle insiste particulièrement sur la responsabilité des étudiants en soulignant qu'on ne peut faire réussir quelqu'un contre son gré. Elle souligne alors l'importance de l'engagement de l'étudiant, tout en affirmant que les collèges ont le devoir de contribuer à donner un sens à cet engagement en facilitant le parcours de l'étudiant au collégial, lequel implique la précision du choix vocationnel et une interrelation avec les pairs et avec le personnel enseignant. Elle insiste d'ailleurs également sur l'importance de la relation entre les enseignants et les étudiants, mais aussi sur la nécessaire collaboration de toutes les autres catégories de personnel du collège pour la création d'une atmosphère et d'un lieu propices à la réussite. La troisième orientation cible le programme d'études comme le lieu privilégié d'intervention : la classe et le programme sont les endroits où s'actualise le soutien à la réussite.

Enfin, pour mettre en œuvre ces orientations découlant des constats qui ont été faits, la Fédération énumère une série de recommandations, certaines plus techniques comme la présence d'indicateurs de résultats plus fins, d'autres d'ordre organisationnel comme la récurrence des ressources financières destinées à la réussite et une reddition de comptes au regard des résultats, d'autres encore plus systémiques comme un meilleur arrimage avec le secondaire, un partenariat accru avec les universités ainsi qu'une plus grande collaboration entre les collèges.

Dans la foulée des constats de la Fédération et de la CEEC, le Carrefour de la réussite au collégial a continué à élaborer des outils d'aide ou d'accompagnement pour les collèges, comme les trousses de la réussite portant sur des sujets tels que la pédagogie de la première session, l'intervention auprès des étudiants à risque, la motivation ou la réussite des garçons. De plus, avec le concours de certains collèges, le Carrefour a élaboré un document sur l'évaluation des mesures d'aide (Carrefour de la réussite au collégial, 2005) qui vient en fait seconder les collèges dans la mise en œuvre et l'évaluation des mesures qu'ils mettent en place, ce qui avait été considéré comme problématique à la fois par les collèges et par la CEEC.

On retient principalement de ce document la définition d'une mesure d'aide et de ses attributs : il existe un problème ou un obstacle à la réussite ; un projet spécifique est mis en place pour résoudre le problème diagnostiqué ; les résultats à atteindre reliés à la mesure sont spécifiés ; les moyens employés sont coordonnés et les intervenants, identifiés ; les effets sur la réussite sont déterminés et, enfin, un mécanisme de suivi des mesures est mis en place. On explique aussi ce que seraient des conditions d'efficacité de la mesure, lesquelles sont reliées aux variables en rapport avec les attributs de celle-ci. L'intérêt de ce document est qu'il rend opérationnelles la mise en œuvre et l'évaluation d'une mesure d'aide.

De plus, on y précise que tout n'est pas mesure d'aide : ce qui est de l'ordre de la gestion ou de l'organisation n'en est pas à moins qu'à l'intérieur on intègre des moyens précis qui peuvent avoir des effets sur la réussite. Ainsi, on stipule que les centres d'aide représentent plutôt des services qu'une mesure, alors que le tutorat par les pairs à l'intérieur des centres d'aide constitue une mesure d'aide. De la même façon, on considère les consultations d'orientation scolaire comme un service, mais des actions particulières visant à résoudre un problème précis pourraient devenir des mesures d'aide.

Le Conseil retient des travaux de ces organismes les efforts qui ont été consentis pour arriver à se doter d'une démarche rigoureuse d'évaluation et d'observation des mesures employées pour aider à la réussite des étudiants, cette démarche devenant nécessaire pour les collèges à cause de la multiplication de ces mesures qui ne sont pas toujours faciles à évaluer. Cependant, l'ensemble du processus peut paraître lourd et tout n'est pas nécessairement mesurable en résultats ou en indicateurs précis. Le Conseil pense qu'il serait possible de faire plus de place à des indicateurs qualitatifs, car évaluer, c'est également porter un jugement sur la valeur d'une intervention, non seulement en mesurant une quantité, mais aussi en s'appuyant sur des critères de qualité précis.

Le Conseil pense également que les collèges devraient développer de nouveaux outils pour mieux repérer les étudiants qui pourraient avoir des besoins particuliers et avoir recours à des indicateurs qualitatifs en plus des indicateurs de réinscription aux troisième et cinquième trimestres[15], car les indicateurs de réinscription ne permettent pas de rejoindre les étudiants qui sont partis. Ces indicateurs pourraient avoir trait, par exemple, au niveau de satisfaction à l'égard de son programme d'études, au niveau d'intérêt pour les études ou au sentiment de bien-être au collège. Par contre, le Conseil est aussi bien conscient de la mission difficile des collèges, qui doivent encadrer suffisamment l'étudiant pour le soutenir dans son cheminement tout en lui laissant de l'espace pour lui permettre d'acquérir l'autonomie nécessaire et l'amener à être responsable de son propre projet de formation.

Offrir une variété de mesures pour tenir compte de la diversité des clientèles est nécessaire, mais il est à se demander comment il est possible de voir clair parmi une panoplie de mesures pour attribuer certains résultats à une mesure en particulier et pour planifier une offre de services. Cela représente un défi de taille pour les collèges. Le regroupement des mesures d'aide en catégories pourrait peut-être aider à la gestion de l'offre et à l'évaluation d'un ensemble de mesures. C'est ce qui est examiné dans la section qui suit.

4.5 Un classement des mesures d'aide en fonction du soutien à l'engagement

Des organismes comme la Fédération des cégeps, le Carrefour de la réussite au collégial, le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) ont tenté de classer les différentes mesures offertes par les collèges. La Fédération, dans un document publié en 1999, faisait une énumération de mesures utilisées par les collèges et distinguait trois grandes catégories en fonction des moments où se situent les interventions : avant l'entrée au cégep, à l'entrée au cégep et en cours de cheminement.

Par la suite, en 2002, le MEQ, dans un document faisant l'inventaire des moyens mis en œuvre dans les collèges pour favoriser la réussite, proposait une classification en fonction de thèmes comme la motivation, le passage du secondaire au collégial, l'enseignement et l'apprentissage, l'encadrement des élèves, l'orientation, le perfectionnement du personnel et l'organisation scolaire. On y recense près de 100 mesures qui vont de l'intervention ciblée, comme la reprise de l'examen, à des mesures plus vagues, comme la diversification des formules pédagogiques. Ce document a été suivi en 2003 par un outil informatique, la Banque d'informations sur les moyens adoptés dans les collèges pour favoriser la réussite (BIMAC), qui avait comme objectif de fournir aux collèges des renseignements additionnels sur les moyens employés par ces derniers en identifiant, entre autres, les obstacles à lever et les instances responsables de la mise en œuvre de ces moyens. Cet outil venait renseigner les collèges sur certaines initiatives ainsi que sur leur mise en œuvre et constituait ainsi un document intéressant pour la mise en commun des préoccupations au regard de la réussite.

15. Ce sont des indicateurs de persévérance calculés au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (CHESCO) et qui font connaître le pourcentage d'étudiants inscrits au trimestre d'automne un an (troisième session) ou deux ans (cinquième session) après leur première inscription au collégial. Ces indicateurs viennent préciser également si l'étudiant est inscrit au même programme et dans le même collège ou à un autre programme et dans un autre collège.

Tableau 17
Une matrice de mesures de soutien à l'engagement

L'engagement				
Le moment de l'intervention	**La dimension affective**	**La dimension cognitive**	**La dimension sociorelationnelle**	**La population visée**
Avant l'entrée au collégial	L'intérêt pour les études	L'information sur les exigences des études collégiales	L'information sur les services des collèges	Les finissants du secondaire
À l'entrée au collégial	L'importance des études La perception de sa capacité de réussir	L'assistance et la participation active aux cours La précision du choix de programme	Les relations entre pairs	Les nouveaux inscrits Les garçons Les étudiants dont les résultats sont faibles
Pendant le cheminement	Le degré de satisfaction à l'égard de sa vie au collège (notes, programme, etc.) L'importance des liens avec les pairs	Le respect des exigences Le travail scolaire supplémentaire Les heures consacrées aux études	La participation à des activités périscolaires ou parascolaires Les rencontres avec les enseignants L'utilisation des services du collège	Les étudiants des première, de deuxième et de troisième année Tous
À l'obtention du diplôme	La satisfaction à l'égard de ses résultats	La reconnaissance de la réussite	La reconnaissance de l'engagement dans la vie du collège	Les finissants du collégial
Après l'obtention du diplôme		Le mentorat	Le mentorat ou le tutorat	Les finissants du collégial

Sous chacune des dimensions de l'engagement, le tableau présente les thèmes qui pourraient servir à la classification des mesures.

Il pouvait, jusqu'à un certain point, favoriser la concertation entre les collèges, un rôle joué de plus en plus par le Carrefour de la réussite au collégial. Ce dernier (2005) a d'ailleurs proposé une typologie des mesures d'aide en se basant sur la cible des interventions ; il a distingué quatre types de mesures selon qu'elles ciblent les difficultés des élèves, la chronologie du cheminement scolaire, la situation scolaire visée (choix de programme, accueil des étudiants, stages, etc.) ou les personnes visées (étudiants, enseignants, parents, employeurs, etc.).

Par ailleurs, le CAPRES, qui a pris le relais pour la gestion de la BIMAC, met à la disposition des établissements d'enseignement supérieur (cégeps et universités) un répertoire d'activités et d'interventions visant à favoriser la réussite étudiante à l'enseignement supérieur. Dix-huit cégeps y sont recensés. Le CAPRES classe ces interventions en onze catégories que l'on peut regrouper en trois grandes familles : le cheminement scolaire, les outils d'intervention pédagogique et les stratégies organisationnelles. Les moyens qui y sont proposés sont expliqués de façon beaucoup plus claire que les moyens de la première génération des plans de réussite. On y précise la problématique à l'origine de la mesure et on identifie la clientèle cible, les intervenants concernés ainsi que les ressources allouées, tout en faisant une description des principaux éléments de cette mesure.

Le Conseil dégage deux constats de l'analyse des plans de réussite des collèges faite par les organismes. Le premier est que les interventions sont de plus en plus détaillées et ciblées et qu'elles sont élaborées de façon qu'on puisse mieux en évaluer les impacts, ce qui constitue un aspect positif des interventions visant à soutenir la réussite. Le second est la difficulté des organismes à s'entendre sur une classification des mesures pour cibler les moments d'intervention et les objectifs poursuivis par la mise en place de celles-ci.

À la lumière de ces observations et des résultats de ses analyses concernant l'engagement, le Conseil propose une catégorisation des mesures d'aide à la réussite en fonction du cheminement de l'étudiant au collégial et des facteurs d'engagement. Ainsi, les mesures d'aide peuvent être classées en fonction des étapes du cheminement scolaire : avant l'entrée au collégial, à l'entrée au collégial (la première année), pendant le cheminement scolaire, au moment de la diplomation et après celle-ci, relativement aux trois dimensions de l'engagement et selon les étudiants visés par les mesures. Cette façon de faire constitue une avenue intéressante parce qu'elle permet de tenir compte de l'évolution de l'engagement des étudiants, de la diversité de la population étudiante et de la complémentarité de chacune des dimensions de l'engagement. Le tableau 17 illustre, au moyen d'exemples, ce qui pourrait servir de matrice à l'offre et à l'évaluation de mesures de soutien à l'engagement.

Enfin, le Conseil constate, à l'instar des différents organismes qui ont également analysé les plans de réussite des collèges, que ces derniers ont fait beaucoup d'efforts au cours des dernières années pour soutenir et encourager la réussite des étudiants et que les actions qu'ils ont mises en œuvre gagnent en efficacité. Par contre, il observe aussi, à la suite de l'enquête menée auprès des acteurs du réseau, qu'il reste des pistes à explorer pour encore améliorer la situation. C'est ce sur quoi porte le prochain chapitre.

CHAPITRE 5 LE SOUTIEN À L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS : DES EFFORTS À COORDONNER

Les chapitres qui précèdent ont révélé que l'engagement des étudiants dans leur projet de formation se manifeste de différentes façons, qu'il évolue et se transforme selon l'expérience vécue au collège, qu'il semble se stabiliser et se préciser plus l'étudiant avance dans son cheminement, qu'il existe des caractéristiques individuelles associées à des comportements d'engagement particuliers, comme le sexe ou le temps consacré au travail rémunéré, et que faire partie de certaines familles de programmes semble engendrer des différences dans les attitudes et les manifestations d'engagement. De plus, il a été démontré que certaines manifestations d'engagement, comme les efforts consacrés aux études et le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, peuvent avoir une incidence plus importante que d'autres sur la réussite éducative. Ces différents constats illustrent en fait les difficultés que peuvent éprouver les collèges pour soutenir efficacement l'engagement des personnes dans leurs études et ainsi favoriser la réussite, puisque l'engagement est multiforme et multidimensionnel et qu'il possède un caractère évolutif. Ces difficultés constituent de fait des défis qu'ont à relever les collèges. Le Conseil en identifie quatre à partir desquels des actions pourraient être envisagées afin de mieux soutenir l'engagement étudiant et ainsi favoriser la réussite éducative.

5.1 Des défis à relever

Le premier défi est de reconnaître les manifestations d'engagement dans le respect des valeurs de chacun. Pour ce faire, l'ensemble des acteurs d'un établissement doivent s'entendre sur une définition commune de l'engagement et adopter le point de vue le plus objectif possible sur les comportements d'engagement. En effet, il peut être difficile de soutenir l'engagement des étudiants quand les perceptions qu'en ont les différents acteurs dans les collèges ne reposent pas sur une même base et, surtout, quand on ne tient pas compte de l'avis des premiers concernés, les étudiants. Lorsque les enseignants perçoivent les étudiants comme peu engagés et que ces derniers, au contraire, accordent une grande importance à leurs études, il existe un problème de communication entre ces deux groupes qui peut influencer la qualité et l'efficacité des mesures utilisées pour soutenir l'engagement des étudiants. Demander à l'étudiant de consacrer plus de temps à ses études quand ce dernier juge que ce qu'il fait est suffisant et qu'il est en plus satisfait des résultats qu'il obtient est peut-être peu pertinent. Cependant, dans d'autres cas, mettre en garde les étudiants contre certaines conduites qui pourraient nuire à leurs études peut être tout à fait justifié. La solution à préconiser pour éviter d'éventuelles fausses perceptions ou d'inopportunes interventions réside sans doute dans la connaissance la plus objective possible des étudiants, de leurs valeurs et de leurs conduites. La connaissance n'est pas tout cependant : elle doit impliquer également la diffusion de l'information et, s'il y a lieu, l'explication de traits particuliers des étudiants pour bien renseigner tous les acteurs et faire en sorte que les actions qui sont posées s'appuient sur des bases objectives et qu'elles soient porteuses de réussite.

Le deuxième défi à relever pour les collèges est de tenir compte des différences entre les étudiants en fonction de leurs caractéristiques et de leur cheminement. En effet, comme il a été possible de le constater, les garçons et les filles n'adoptent pas les mêmes conduites d'engagement, n'ont pas les mêmes attitudes et valeurs. Les étudiants du secteur technique sont différents des étudiants du secteur préuniversitaire ou de ceux inscrits à une session d'accueil et d'intégration. Les étudiants qui ont subi des échecs ont des dispositions affectives qui n'encourageront pas leur engagement dans l'effort. Les étudiants qui s'engagent et qui réussissent sont aussi différents de ceux qui, tout en réussissant, ne trouvent pas leurs études motivantes et ne s'y engagent pas. Ceux qui ne réussissent pas parce qu'ils sont peu engagés dans la vie du collège ou dans la vie en général ont aussi des caractéristiques qui leur sont propres. Toutes ces différences doivent être prises en compte pour, d'une part, élaborer des mesures qui répondent à des besoins variés et, d'autre part, faire en sorte qu'elles soient les plus efficaces possible. Le défi auquel ont à faire face les collèges est de tenir compte d'une diversité d'individus avec des mesures qui s'adressent à un ensemble. La diversification des mesures est nécessaire.

De plus, ce qui complexifie ce défi concernant la diversité des individus, c'est qu'on a beau identifier des différences entre les étudiants pour élaborer des mesures efficaces et rejoindre le plus de personnes possible, les étudiants évoluent au cours de leur passage au collège et n'ont pas les mêmes besoins selon l'étape où ils sont rendus. Les mesures doivent alors en tenir compte. On a vu que l'étudiant de première année aura besoin d'un encadrement cognitif peut-être plus important que celui de deuxième année, qui a appris son métier d'étudiant et qui a acquis des méthodes de travail efficaces qui l'aident à faire des apprentissages de qualité. L'étudiant de deuxième année qui change de programme aura

besoin, lui, d'un autre type d'aide ou d'encadrement pour l'aider à cheminer dans son projet de formation. L'étudiant en fin de parcours, dont la motivation pour les études est en baisse, nécessitera d'autres types d'interventions pour ne pas décrocher. La diversification des mesures s'avère donc aussi nécessaire pour tenir compte de l'évolution des étudiants.

Le troisième défi consiste à développer des stratégies pédagogiques variées et à établir des relations pédagogiques porteuses d'engagement qui tiennent compte de la diversité des individus et de la variété des besoins. On a vu l'importance de la dimension cognitive de l'engagement ainsi que celle de la relation entre les étudiants et leurs enseignants. La classe, parce qu'il est possible d'y rejoindre tous les étudiants, est le lieu privilégié pour la mise en œuvre d'interventions visant à soutenir les trois dimensions de l'engagement, lesquelles sont en constante interrelation. Ce défi de relations et de stratégies pédagogiques variées s'adresse principalement aux enseignants, qui sont le moteur de la relation pédagogique. Mais ils ne sont pas seuls : les étudiants ont leur part de responsabilité et l'établissement aussi, par le soutien qu'il donne aux enseignants et aux étudiants. La collaboration de tous les acteurs est nécessaire pour faire en sorte que leur projet de formation commun se réalise.

Enfin, le quatrième défi est d'offrir un milieu de vie signifiant pour les étudiants. Certains étudiants ont particulièrement besoin d'un milieu qui les stimule, qui leur permet de réaliser leurs attentes, d'explorer différents univers parce qu'ils n'ont pas encore arrêté leur choix vocationnel ou tout simplement parce qu'ils sont curieux de faire des découvertes, d'exercer leur créativité et de s'impliquer dans la vie du collège ou de leur communauté. Les collèges doivent tenir compte de ces désirs, car ils sont pour certains individus la source de leur motivation à poursuivre leurs études. Ainsi, ils y trouvent un sens. Mais le défi pour les collèges en ce domaine est double : réussir à attirer l'étudiant et l'inciter à participer aux activités qu'ils offrent, compte tenu du temps qu'il accorde à d'autres activités à l'extérieur du collège, et accepter que la participation aux activités scolaires puisse fluctuer, à cause justement de ces activités faites à l'extérieur, qui représentent aussi pour eux une possibilité de se réaliser et de parfaire leur formation globale.

5.2 Des axes de développement

Pour relever ces défis, le Conseil identifie quatre axes de développement permettant de générer et d'élaborer des actions et des interventions afin de soutenir l'engagement des étudiants et de favoriser leur réussite. Ces interventions peuvent émaner directement des collèges ou être de la responsabilité du Ministère. Le premier axe est celui de la connaissance des jeunes, de leurs valeurs et attitudes par rapport à leurs études. Le deuxième est celui de la diversification des mesures pour tenir compte de la diversité des individus et de leur évolution au cours de leur passage au collège. Le troisième est celui des relations pédagogiques établies en classe comme lieu privilégié d'intervention et de soutien à l'engagement. Le quatrième est celui des services aux étudiants comme facteur d'intégration et de participation à la vie du collège.

Toutefois, avant de présenter ces quatre axes, un constat central s'impose aux yeux du Conseil : il existe des dissonances ou des contradictions concernant la perception de l'engagement entre les intervenants des collèges et les étudiants, de même que chez les étudiants eux-mêmes. En effet, les intervenants des collèges considèrent les étudiants comme peu engagés, principalement sur le plan cognitif, tandis que les étudiants, au contraire, perçoivent qu'ils sont engagés sur ce plan. De plus, les étudiants sont tiraillés par rapport à leur perception de l'engagement. Les groupes de discussion et l'enquête téléphonique ont révélé qu'ils opposent la dimension cognitive, l'engagement dans les études, à la dimension sociorelationnelle, la participation à la vie parascolaire du collège. Ils s'engagent peu dans la vie de l'établissement parce qu'ils disent devoir se consacrer à leurs études. Ils affirment vouloir développer l'aspect sociorelationnel, mais le temps leur manque et ils se fixent des priorités qui concernent leurs études, la dimension cognitive, malgré ce qu'en pensent les enseignants et les professionnels des collèges.

Ces dissonances, comme il a été expliqué auparavant, rejoignent également la dissonance sémantique du concept d'engagement lui-même et le Conseil estime nécessaire de travailler à les atténuer. Voilà pourquoi il propose dans son avis une définition de l'engagement qui tient compte des dimensions affective, cognitive et sociorelationnelle, qu'il met en interrelation dans une perspective systémique.

5.2.1 Premier axe : la connaissance des jeunes

Le premier axe, celui de la connaissance des jeunes, se situe directement dans la lignée de la prise en compte de l'existence de ces dissonances. En effet, parvenir à une connaissance objective des jeunes qui permettrait de mieux comprendre qui ils sont, ce qu'ils désirent et quels sont leurs principaux champs d'intérêt constitue une voie d'intervention à emprunter pour atténuer ces dissonances et ainsi mieux soutenir l'engagement des étudiants et les actions des collèges.

Depuis plusieurs années, particulièrement dans le sillage des plans d'aide à la réussite, les collèges ont développé

différents outils pour mieux connaître les étudiants à différents moments de leur cheminement au collégial. Ainsi, à l'entrée au collégial, plusieurs établissements utilisent des outils pour mieux connaître leurs étudiants (le questionnaire du SRAM intitulé *Aide-nous à te connaître, L'inventaire des acquis précollégiaux* [IAP] et le questionnaire *Étudiant Plus*). Ces outils permettent de recueillir à la fois des données quantitatives sur le rendement scolaire des jeunes et des données qualitatives sur certains de leurs comportements par rapport aux études. Dans certains collèges, les données recueillies servent alors à construire l'encadrement offert en pédagogie de la première session ou de la première année.

De plus, les collèges ont élaboré des questionnaires permettant d'évaluer les programmes d'études ou de déterminer le degré de satisfaction à l'égard de ceux-ci et que les étudiants doivent remplir à la fin de leur parcours au collégial. Les données recueillies servent à faire l'évaluation des programmes et à apporter les ajustements nécessaires, s'il y a lieu. Par contre, pendant le parcours des étudiants, les collèges s'appuient principalement sur des indicateurs quantitatifs de cheminement scolaire comme le nombre de réinscriptions à la troisième session ou le taux de cours réussis. La Fédération des cégeps et d'autres intervenants des collèges ont déjà souligné qu'il faudrait également faire appel à des indicateurs qualitatifs, afin de ne pas limiter l'évaluation de la réussite des étudiants à des critères liés au rendement ou à l'obtention du diplôme dans le temps requis, mais bien d'outiller les collèges pour ce qui est des comportements et des attitudes favorisant le cheminement des étudiants vers la réussite de leur projet de formation. Ces indicateurs qualitatifs sont à construire et les instruments permettant d'en recueillir les renseignements également.

Dans le contexte du soutien à l'engagement des étudiants dans leur projet de formation, le Conseil pense que deux actions pourraient être mises en œuvre dans l'axe de la connaissance des étudiants. La première action serait de recueillir, à différents moments de leur parcours au collégial, des renseignements sur les comportements et attitudes des étudiants pour bien déterminer qui ils sont et quelles sont leurs conduites d'engagement et ainsi mieux les soutenir. La deuxième action serait de diffuser ces renseignements parmi l'ensemble des acteurs des collèges, car il apparaît que certaines de leurs perceptions auraient avantage à être révisées par une meilleure connaissance des étudiants. Par ailleurs, cette diffusion de l'information recueillie sur les conduites et attitudes d'engagement devrait également s'adresser aux étudiants eux-mêmes pour qu'ils puissent connaître et reconnaître des conduites et des attitudes susceptibles de les aider dans leur cheminement.

D'ailleurs, le Conseil retient de l'analyse des plans d'aide à la réussite des collèges que le facteur déterminant pour expliquer l'efficacité des mesures d'aide mises en place est la concertation entre tous les acteurs de l'établissement : les étudiants, les enseignants, les professionnels, le personnel de soutien et le personnel de direction. La concertation, selon le Conseil, fait appel à une lecture commune et cohérente d'une situation et à une juste connaissance réciproque des acteurs.

Le Conseil juge pertinent d'explorer plus à fond cette piste et d'envisager la possibilité de rendre plus systématique la prise de renseignements qualitatifs sur l'engagement des étudiants pendant leur présence au collégial. Pour ce faire, il serait possible d'élaborer et d'utiliser des questionnaires qui permettent à la fois aux collèges de connaître leurs étudiants et de partager leurs renseignements avec les membres du personnel de l'établissement pour mieux soutenir leurs interventions. Ces renseignements pourraient également être transmis aux étudiants eux-mêmes, afin qu'ils prennent connaissance de certains facteurs qui pourraient nuire à leur projet et qu'ils sachent quels sont les services que les collèges mettent à leur disposition pour ce faire. La connaissance des étudiants, c'est aussi leur propre connaissance, celle des conduites scolaires qui pourraient être à la source de leur réussite ou au contraire être responsables de leurs difficultés. Ainsi, il serait possible d'ajouter aux indicateurs quantitatifs habituellement utilisés des indicateurs qualitatifs, comme la précision du choix de programme, la qualité des méthodes de travail utilisées par l'étudiant, le sentiment de bien-être au collège ou l'implication dans les activités parascolaires.

Pour soutenir l'engagement affectif, cognitif et socio-relationnel des étudiants, il faut bien les connaître, être capable d'identifier justement leurs conduites d'engagement ou de non-engagement et transmettre cette information à tous les acteurs, y compris les étudiants eux-mêmes, pour qu'ils se l'approprient et qu'ils en tiennent compte dans leurs interventions ou comportements selon le cas.

5.2.2 Deuxième axe : la diversification des mesures

Le deuxième axe, celui de la diversification des mesures, prend appui sur l'axe de la connaissance des jeunes. Il le complète par l'élaboration de mesures variées qui tiennent compte de la diversité des individus et de leur évolution. À cet axe d'intervention sont associées des mesures variées et adaptées à différents groupes qui pourraient être mises en place pour soutenir les conduites d'engagement des étudiants tout au long de leur parcours. Il s'agit en fait de relever le défi de tenir compte des particularités des populations étudiantes pendant leur cheminement au collégial par des mesures qui s'adressent tout de même à l'ensemble des étudiants.

Dans ses travaux, le Conseil a constaté qu'il existe des différences pour ce qui est des conduites et des attitudes d'engagement entre les garçons et les filles, entre les étudiants du secteur préuniversitaire et ceux du secteur technique, entre les étudiants de première année et ceux de deuxième et entre les étudiants appartenant à certaines familles de programmes. Ces constats viennent confirmer ce que d'autres recherches ont déjà démontré, soit que les besoins varient en fonction de caractéristiques propres à certains groupes d'individus.

Pour tenir compte des particularités de leurs populations, le Conseil pense que les collèges devraient favoriser et soutenir l'innovation pédagogique chez leur personnel afin d'élaborer des mesures diversifiées. D'une part, il considère que les collèges devraient favoriser l'émergence de nouvelles initiatives en soutenant des projets novateurs visant à répondre à des besoins particuliers, comme l'aide à la réussite des garçons ou encore l'intégration des allophones ou des autochtones au collégial. D'autre part, il croit que les collèges doivent faire en sorte que les résultats de ces innovations soient mieux diffusés à la fois à l'interne et dans l'ensemble du réseau collégial afin que le milieu puisse se les approprier et en partager les retombées.

Comme beaucoup d'organismes l'ont constaté, plusieurs mesures ont été développées par les collèges pour soutenir la réussite des étudiants et rejoindre des populations particulières. Ils devront continuer leur action en ce sens, car les besoins évoluent et les populations étudiantes futures, dont celles issues du renouveau pédagogique en cours au secondaire, ne seront plus les mêmes. Les collèges, par l'entremise du Carrefour de la réussite au collégial et d'autres organismes, ont mis en commun différents outils et ressources pour partager leur expertise et faire connaître les mesures qui leur semblent appropriées pour soutenir leurs étudiants. Le Conseil estime important que ces lieux de concertation continuent d'exister afin de favoriser la mise en commun de ce qui a été développé et expérimenté au regard du soutien à l'engagement des étudiants. Les collèges devraient être encouragés à le faire et recevoir le soutien financier adéquat pour la diffusion des résultats de la mise en œuvre des nouvelles mesures, notamment dans le cadre des investissements reliés à l'aide à la réussite.

Le Conseil considère également qu'il faudrait introduire plus de souplesse dans l'organisation scolaire pour tenir compte de l'étape du cheminement de l'étudiant et de ses besoins individuels et ainsi mieux le soutenir. Déjà, dans son avis sur l'orientation publié en 2002, le Conseil a identifié certains obstacles à la réussite du cheminement vocationnel au collège et a recommandé d'assouplir certains aspects du parcours collégial, dont la reprise de cours ou la prise en compte ou non d'un échec à la première session dans le calcul de la cote R.

Pour tenir compte de la diversité des individus et de leur évolution, le Conseil pense qu'il serait pertinent, d'une part, de s'interroger sur ce qui, dans le système, peut faire obstacle à la mise en œuvre de moyens pour répondre à des besoins variés et, d'autre part, d'apporter une certaine souplesse dans le cheminement scolaire ou à certaines règles. Le Conseil pense, entre autres, aux étudiants inscrits à une session d'accueil et d'intégration, qui vivent parfois des situations difficiles par rapport à leur choix de programme : leurs champs d'intérêt personnels ne sont pas respectés et ils se disent limités dans leur choix. Cette session a été mise sur pied pour favoriser l'orientation des étudiants, mais cela ne semble pas toujours le cas. Le Conseil a observé de plus que ces étudiants ont en moyenne 14 heures et demie de cours par semaine, contrairement à 22 heures et demie pour l'ensemble des étudiants, ce qui représente un écart important. Dans la foulée des recherches qui font état de l'importance d'avoir un niveau d'exigence adéquat, le Conseil pense que les collèges devraient viser à ce que ces étudiants aient plus d'heures de cours et à ce que leurs activités se rapprochent de leurs champs d'intérêt ou les aident à les identifier.

Cette réflexion sur les obstacles systémiques devrait également favoriser des passerelles plus souples quand un étudiant change de programme ou vit des situations difficiles qui viennent entraver le parcours normal ou attendu. Dans le même ordre d'idées, le Conseil encourage aussi les collèges à continuer d'offrir des parcours diversifiés, comme la formule d'alternance travail-études (ATE), qui aurait une influence sur la persévérance scolaire (Veillette, 2004), ou les passerelles entre le diplôme d'études professionnelles (DEP) et le diplôme d'études collégiales (DEC) ou entre le DEC et le baccalauréat[16], et ce, pour mieux répondre aux besoins de certains étudiants pour qui voir les liens entre les programmes d'études et le milieu de travail constitue une stratégie efficace de soutien à leur engagement.

Enfin, le Conseil a constaté que les collèges ont mis beaucoup d'efforts pour soutenir les étudiants de première année et qu'ils ont développé des modèles d'intervention intéressants comme la pédagogie de la première session. Il croit cependant en la nécessité de continuer à faire des actions en ce domaine et il pense qu'une meilleure concertation avec le secondaire devrait aussi être soutenue, particulièrement en informant les finissants du secondaire des exigences propres au collégial, mais aussi en posant des gestes qui permettraient de mieux préparer les élèves à la vie collégiale pour ce qui

16. Les passerelles DEP-DEC résultent de l'harmonisation des compétences entre des programmes d'études professionnelles et des programmes d'études techniques apparentés qui présentent une continuité de formation.

est des méthodes de travail et des efforts consacrés aux études. Différentes études, comme celle de Gingras et Terrill (2006), ont démontré l'existence de liens entre le temps consacré aux études et la réussite scolaire : plus l'élève accorde de temps à l'étude à l'extérieur de l'école, plus sa moyenne au secondaire est élevée. Les travaux du Conseil ont révélé aussi que l'indicateur des efforts consacrés aux études, qui inclut le temps consenti, constitue un facteur important de l'engagement de l'étudiant. Compte tenu du contexte névralgique de la première session au collégial et de la fragilité de l'engagement de l'étudiant à ce moment de son parcours, le Conseil pense que, par différents moyens, notamment par l'entremise des tables régionales interordres, il est nécessaire d'améliorer la concertation entre les collèges et les commissions scolaires afin, d'une part, de bien faire connaître les exigences du collégial en matière de temps nécessaire à consacrer aux études et, d'autre part, de concevoir des lieux d'échange entre les professionnels et les enseignants des deux ordres d'enseignement pour mieux comprendre dans quelle continuité s'inscrit la contribution de chacun et mieux outiller les jeunes qui poursuivront leur cheminement scolaire au collégial.

5.2.3 Troisième axe : les relations pédagogiques

Le troisième axe, celui des relations pédagogiques, concerne l'interrelation des différents facteurs en jeu en ce qui a trait à l'engagement ainsi qu'au rôle des acteurs et des services des collèges dans le soutien aux différentes dimensions de l'engagement. Comme les travaux du Conseil l'ont établi, l'engagement est multidimensionnel et multiforme, et ses dimensions sont en constante interrelation : elles s'imbriquent l'une dans l'autre pour former un tout. Il se peut cependant que, selon le contexte, une dimension soit plus sollicitée, mais les autres s'y associeront tôt ou tard.

Le Conseil pense qu'il faut aborder l'axe des relations pédagogiques en faisant ressortir la manière dont il est possible, en classe, de soutenir les trois dimensions de l'engagement en ayant recours à des stratégies pédagogiques qui tiennent compte de la dynamique de l'engagement et des éléments essentiels de toute relation pédagogique : la présence et les liens entre l'étudiant, l'enseignant, le savoir et le milieu. Le Conseil croit que certaines approches pédagogiques, comme le tutorat, le mentorat, l'apprentissage par problèmes ou par projets et l'enseignement coopératif, pourraient favoriser l'engagement parce qu'elles mettent en jeu l'interrelation de ses trois dimensions. Le tutorat, par exemple, met l'étudiant en relation avec un ou des pairs (dimension sociorelationnelle) en fonction de savoirs particuliers à acquérir ou de problèmes à résoudre (dimension cognitive), un contexte qui place l'étudiant dans une relation de confiance, augmente son sentiment d'être écouté et améliore, par conséquent, sa motivation (dimension affective).

L'engagement de l'étudiant s'incarne principalement dans ses relations avec l'enseignant et les savoirs. En effet, au moment de l'apprentissage, l'étudiant entretient à la fois une relation émotive, cognitive et sociorelationnelle avec l'enseignant et les savoirs. Le rôle de l'enseignant dans la relation didactique est majeur, puisque c'est lui qui fait la médiation entre les savoirs et l'étudiant. Il transforme et organise les savoirs pour faciliter l'apprentissage de l'étudiant. Dans cette dynamique des relations pédagogiques, il faut de plus retenir que l'apprentissage existe dans un milieu ou un contexte : la classe est le lieu social où l'enseignant est à la fois en relation avec un étudiant et avec des étudiants qui interagissent aussi entre eux. L'enseignant s'adresse à un groupe et peut utiliser ce groupe pour favoriser et appuyer les apprentissages. Toutefois, l'enseignant doit aussi tenir compte de l'hétérogénéité du groupe et, comme dans l'axe qui précède, soit la diversification des mesures, avoir recours, lui aussi, à une panoplie d'approches et de moyens pour mettre les individus en relation entre eux et avec les savoirs.

Comme les étudiants l'ont révélé lors de l'enquête téléphonique et des groupes de discussion, on peut donc penser que la qualité des relations entre les enseignants et les étudiants passe par la diversification des approches pédagogiques et par la qualité des interventions pour un apprentissage en profondeur. Des formules pédagogiques qui proposent des formes actives de relations entre les individus et les savoirs sont parmi les moyens à privilégier parce qu'elles favorisent des apprentissages en profondeur. Quand un étudiant est amené à formuler ce qu'il comprend, à le dire dans ses propres termes, à l'expliquer à d'autres, à répondre à des objections posées par le professeur ou par d'autres étudiants, à organiser lui-même les principaux concepts appris, il dépasse la simple mémorisation ou l'apprentissage superficiel rapidement oublié pour passer à des apprentissages en profondeur où les éléments ont été organisés et reliés à d'autres par les échanges qu'il a eus avec l'enseignant ou avec ses pairs.

La classe est donc effectivement un lieu privilégié de soutien à l'engagement, mais elle n'est pas le lieu unique : la classe existe dans un contexte, le programme, qui est l'organisation logique et complémentaire des compétences à acquérir dans un domaine donné. La cohérence et la progression logique des activités d'apprentissage constituent aussi, aux yeux du Conseil, des facteurs de soutien à l'engagement des étudiants, à la persévérance dans le cheminement au collège. Les collèges ont, depuis plusieurs années, consacré beaucoup d'énergie à l'approche programme et ils doivent continuer à le faire, à s'assurer de la cohérence des programmes qu'ils offrent, à les ajuster, s'il y a lieu, pour tenir compte du cheminement de leurs étudiants. Les données recueillies démontrent que des comportements sont différents selon les

familles de programmes et laissent penser que la concertation à l'intérieur d'un programme constitue un moyen de soutien à l'engagement. De plus, le sentiment de bien-être et d'intégration au collège représente un facteur d'engagement important et c'est le programme qui en est souvent l'origine. Les collèges doivent donc favoriser ce sentiment d'appartenance et miser également sur l'apport des pairs dans la vie du programme en encourageant des formules comme le tutorat par les pairs ou des approches de résolution de problème en équipes de travail, ces formules sollicitant à la fois les dimensions affective, cognitive et sociorelationnelle de l'engagement.

Par ailleurs, dans la continuité du rapport annuel 2004-2005 *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite* (CSE, 2006), le Conseil pense que les résultats de recherche en éducation sur les mécanismes d'acquisition, de développement ou d'enrichissement des connaissances et sur l'évaluation de méthodes pédagogiques actives doivent être davantage connus, débattus et adaptés par les enseignants dans la mise en œuvre des programmes ainsi que dans la préparation et la prestation de cours. L'enseignant doit savoir que certaines approches sont utiles et peuvent être profitables pour certains individus, dans certains contextes, et y avoir recours. Il doit tenir compte de la diversité de la classe dans le choix des approches pédagogiques, en ce qui concerne la dynamique de l'engagement et des relations pédagogiques. Le Conseil croit que les collèges devraient utiliser davantage les résultats de la recherche pédagogique effectuée dans le réseau collégial au Québec, au Canada et sur le plan international, ainsi que les recherches effectuées en enseignement supérieur, pour identifier des mesures potentiellement utilisables dans leur milieu. Selon le Conseil, ces recherches pourraient être mieux exploitées et, pour ce faire, la formation professionnelle et continue des enseignants constitue la voie à emprunter.

Dans les avis *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement* (CSE, 1997) et *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu* (CSE, 2000b), le Conseil a déjà recommandé au milieu collégial d'accorder une très grande importance à la formation professionnelle et continue des enseignants. Il a d'ailleurs affirmé « que le perfectionnement devrait être perçu et vécu comme une partie intégrante de toute pratique enseignante » (CSE, 1997, p. 94). De plus, le Conseil s'est penché sur le défi de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (CSE, 2000b, p. 86). Dans le contexte actuel du renouvellement du personnel enseignant et de l'émergence de nouvelles réalités chez les jeunes à bien connaître, les collèges et le Ministère devront de nouveau consacrer à la formation professionnelle et continue des enseignants les efforts nécessaires pour, d'une part, l'assurer et, d'autre part, bien l'encadrer.

5.2.4 Quatrième axe : les services aux étudiants

Le quatrième axe, celui des services aux étudiants, a trait, d'une part, aux stratégies les plus efficaces pour rejoindre les étudiants et, d'autre part, aux mesures qui contribuent et participent à la formation globale des étudiants, et ce, tout en tenant compte des valeurs des étudiants, de leurs goûts, de leurs aspirations ainsi que de leur occupation du temps.

Les services aux étudiants d'un collège répondent à la fois à des besoins individuels (orientation et aide psychologique, ce que l'on appelle souvent, dans le milieu, des services) et collectifs (équipes sportives, troupes de théâtre, etc., ce que l'on appelle des activités parascolaires). L'existence de services pour ces deux types de besoins est nécessaire et le principal défi auquel ont à faire face les collèges est, selon les étudiants, de faire connaître les services et les activités qu'ils offrent et d'inciter les étudiants à les utiliser ou à y participer. Selon ces derniers, ils auraient recours à plus de services et participeraient à plus d'activités s'ils étaient au courant de leur existence.

Par contre, l'enquête menée par le Conseil a aussi révélé, comme d'autres études (Roy et autres, 2005 ; Gingras et Terrill, 2006), que la semaine d'un étudiant du collégial est fort occupée. Si l'on tient compte du nombre moyen d'heures de cours (22,5), du nombre moyen d'heures consacrées aux devoirs et à l'étude (12), du nombre moyen d'heures de travail rémunéré (11,8) et du nombre moyen d'heures consacrées aux activités parascolaires (1,7), la semaine moyenne d'un étudiant compte 48 heures, ce qui laisse effectivement peu de temps pour la participation à certaines activités du collège et explique sans doute pourquoi plus de 40 % des étudiants interrogés ont dit ne jamais y participer. Selon le Conseil, cette réalité ne signifie pas que les collèges seraient en droit de diminuer leur offre d'activités parascolaires. Au contraire, il croit que les collèges doivent quand même continuer d'offrir la plus grande gamme possible d'activités aux étudiants parce que, pour certains, elles constituent un facteur motivant d'appartenance et de réalisation de soi.

En effet, on a pu observer que les relations avec les pairs et l'environnement sont importantes aux yeux des étudiants. Les relations établies avec les pairs et les enseignants contribuent à leur intégration intellectuelle et sociale à la vie du collège. Toutefois, compte tenu du fait que les étudiants participent peu aux activités parascolaires à cause de leur emploi du temps, il se pourrait alors que des activités connexes, en rapport avec les études et leur programme, permettent de mieux soutenir l'engagement des étudiants. Ces activités, qu'on pourrait qualifier de périscolaires parce qu'elles se situent au pourtour du contenu du programme sans être reliées à

la matière à apprendre, auraient l'avantage de concilier les aspects scolaire et parascolaire. Des activités telles que des visites de lieux de travail ou de musées pour les étudiants en arts permettraient de marier, comme les stratégies pédagogiques efficaces en classe, les trois dimensions de l'engagement et de favoriser l'intégration sociale au collège. En effet, la participation à une activité pratique qui a du sens parce qu'elle se situe dans les champs d'intérêt de l'étudiant suscite sa motivation (la dimension affective) tout en lui faisant découvrir de nouveaux savoirs (la dimension cognitive) et en favorisant l'établissement de relations avec les pairs et avec les enseignants (la dimension sociorelationnelle). Ainsi, le milieu devient signifiant pour l'étudiant.

Selon le Conseil, miser sur une offre de services tablant principalement sur ce type d'activités qui sont en relation avec la formation pourrait s'avérer une stratégie intéressante. D'une part, elle rejoindrait plus d'étudiants et, d'autre part, elle permettrait le soutien de toutes les dimensions de l'engagement, dont la dimension sociorelationnelle, qui devient pour les étudiants un moyen d'intégration à la vie du collège.

Par ailleurs, un autre défi que les collèges doivent relever est d'offrir une grande gamme d'activités tout en s'assurant de répondre le mieux possible à la demande des étudiants. Ces derniers n'ont pas besoin de tous les services, mais l'offre doit être tout de même assez variée pour répondre au plus grand nombre possible de besoins. Toutefois, il pourrait arriver que l'accès à certains services soit limité au regard du nombre de places, mais que les besoins soient importants. Dans certains collèges, les centres d'aide en français, par exemple, ne réussissent pas dans tous les cas à répondre à la demande. Cette réalité de la difficile accessibilité à certains services représente un défi pour les établissements et exige qu'ils fassent des choix.

D'autre part, les travaux du Conseil ont aussi révélé un facteur important d'engagement et de persévérance, soit la précision du choix de programme. Les collèges doivent veiller à offrir, par l'intermédiaire des services aux étudiants, le plus d'encadrement possible aux élèves ayant des besoins particuliers en cette matière. À ce sujet, les travaux du Conseil, comme l'étude de Roy et ses collaborateurs (2005) ou celle de Bourdon et ses collaborateurs (2007), ont mis en évidence l'importance du soutien familial dans le choix de programme et la persévérance dans les études. Les collèges devraient donc tenter de tisser des liens avec les familles pour faire en sorte d'aider les jeunes dans leur choix de programme. Par ailleurs, comme les études citées ci-dessus ont permis de le constater, les collèges auraient avantage à utiliser le réseau familial et social des étudiants comme relais de l'information sur les programmes et sur les activités et services qu'ils offrent. En effet, le réseau familial constitue encore, pour la grande majorité des étudiants du collégial, le premier lieu d'appartenance et de soutien. Il est aussi, comme le réseau social des pairs, un lieu important d'influence pour les conduites et attitudes d'engagement des étudiants dans leur projet de formation.

Enfin, les étudiants ont aussi souligné que, pour eux, la vie au collège est importante et que les établissements devraient offrir des services qui participent à leur formation globale. Toutes les mesures visant à encourager les étudiants à s'impliquer tant dans leur milieu que dans leurs études, dans la poursuite de leur objectif de formation, constituent aux yeux du Conseil des actions pertinentes. Il encourage les collèges à continuer dans cette direction.

5.3 Les recommandations

En ce qui concerne les quatre axes de développement décrits précédemment, le Conseil formule, à l'intention de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des acteurs des collèges, une série de recommandations visant à mieux soutenir l'engagement des étudiants dans leur projet de formation et, par le fait même, leur réussite. Les travaux et les analyses du Conseil ont en effet mis en évidence le rôle de l'engagement dans la réussite éducative. Ils ont aussi permis d'identifier des comportements et des attitudes à favoriser chez les étudiants.

5.3.1 La connaissance des jeunes

Recommandation 1

Considérant l'existence de dissonances quant à la perception de l'engagement des étudiants dans leur projet de formation ;

considérant l'importance d'une connaissance plus objective des jeunes, de leurs valeurs et de leurs conduites d'engagement relatives aux études ;

considérant l'importance pour les étudiants de connaître les conduites et attitudes propices à leur engagement dans leur projet de formation afin de les mettre en pratique ;

considérant l'importance pour les collèges de connaître les conduites et attitudes propices à l'engagement des jeunes dans leur projet de formation afin d'offrir des mesures de soutien à l'engagement adaptées à leurs besoins ;

considérant que l'engagement repose sur une responsabilité partagée entre l'étudiant et l'établissement qu'il fréquente ;

considérant l'importance de la concertation et du partage de l'information dans le soutien à l'engagement et à la réussite,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- de soutenir, en collaboration avec les partenaires du réseau des collèges, l'élaboration d'un outil d'enquête sur les comportements d'engagement permettant de dresser un portrait continu de l'engagement des étudiants en fonction de leurs comportements à cet égard et de certaines caractéristiques, comme le programme d'études, le sexe ou l'étape du cheminement au collégial ;
- de s'assurer que cette information sur les comportements d'engagement soit diffusée parmi l'ensemble des acteurs du réseau collégial, dans la communauté et dans le réseau familial des étudiants pour permettre une lecture commune de l'engagement et soutenir le développement de mesures de soutien adéquates et efficaces ;
- d'inviter les collèges à transmettre les résultats de l'enquête aux étudiants pour qu'ils prennent connaissance de leur profil d'engagement et des services que le collège peut offrir pour les soutenir.

5.3.2 La diversification des mesures

Recommandation 2

Considérant la pertinence de développer et d'élaborer des mesures variées pour des populations ayant des besoins diversifiés ;

considérant la nécessité d'innover pour répondre à ces besoins ;

considérant que la concertation entre collèges et la diffusion d'information sont nécessaires pour assurer une meilleure cohérence du réseau des collèges en matière de soutien à l'engagement et à la réussite,

le Conseil recommande à la ministre et aux collèges :

- de favoriser l'innovation pédagogique chez le personnel du collégial pour répondre adéquatement et rapidement aux besoins émergents des différentes populations des collèges ;
- de soutenir l'existence de lieux de concertation pour favoriser l'échange d'information entre les collèges et à l'interne.

Recommandation 3

Considérant que les besoins des étudiants sont variés et qu'ils évoluent au cours de leur cheminement au collégial ;

considérant qu'il peut exister des obstacles réglementaires, institutionnels, systémiques ou autres à une réponse adéquate à leurs besoins,

le Conseil recommande à la ministre et aux collèges :

- de veiller à repérer les obstacles systémiques et institutionnels à la mise en place de mesures de soutien à l'engagement appropriées aux différentes populations que reçoivent les collèges pour, le cas échéant, apporter les corrections qui s'imposent et introduire dans le système la souplesse nécessaire afin de répondre aux besoins variés des étudiants.

Recommandation 4

Considérant la nécessité de mieux soutenir la transition entre le secondaire et le collégial ;

considérant la nécessité d'une concertation entre les intervenants des deux ordres d'enseignement pour mieux comprendre dans quelle continuité s'inscrit la contribution de chacun ;

considérant les retombées positives que peuvent avoir les échanges sur les bonnes pratiques d'étude ;

considérant l'importance, pour soutenir la réussite, de bien accueillir les nouveaux étudiants au collégial,

le Conseil recommande aux collèges et aux commissions scolaires :

- de susciter des rencontres entre les professionnels et les enseignants des deux ordres d'enseignement pour que l'on tienne compte, au collégial, des caractéristiques des étudiants ayant cheminé dans le contexte du renouveau pédagogique et que l'on fasse connaître, au secondaire, les comportements que les étudiants devront adopter au collégial, notamment sur le plan de l'organisation et des méthodes de travail.

Recommandation 5

Considérant que l'effort consacré aux études, tant en ce qui concerne la quantité que la qualité, constitue un facteur important de réussite ;

considérant la pertinence pour les jeunes de connaître les exigences du collégial en matière de temps nécessaire à consacrer aux études et de méthodes de travail ;

considérant la nécessité de mieux soutenir la transition entre le secondaire et le collégial,

le Conseil recommande aux collèges et aux commissions scolaires :

- de diffuser, en concertation, auprès des jeunes qui s'inscrivent au collégial toute l'information pertinente sur les comportements d'engagement à privilégier pour réussir ses études collégiales, afin qu'ils adoptent, dès le départ, les attitudes et les comportements qui répondent aux exigences de cet ordre d'enseignement.

5.3.3 Les relations pédagogiques

Recommandation 6

Considérant l'importance de la relation pédagogique dans la dynamique de l'engagement ;

considérant que l'enseignant joue un rôle majeur dans l'acquisition du savoir et dans le développement et le soutien de l'engagement ;

considérant l'importance de la classe comme lieu de soutien et de développement de l'engagement ;

considérant que la diversification des stratégies pédagogiques permet de tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants et ainsi de mieux soutenir leur engagement,

le Conseil recommande aux enseignants et aux collèges :

- de recourir à des formules et à des stratégies pédagogiques variées soutenant la dynamique des trois dimensions de l'engagement pour susciter la participation active des étudiants à leur apprentissage et encourager un apprentissage en profondeur ;
- de voir à fournir aux étudiants une information claire sur la disponibilité des enseignants en dehors des heures de cours pour faciliter et favoriser l'accès des étudiants à ceux-ci.

Recommandation 7

Considérant que la dynamique des relations pédagogiques s'inscrit aussi dans une dynamique plus large qui est celle du programme d'études ;

considérant que le regroupement par programme d'études encourage la collaboration entre pairs ;

considérant que le regroupement par programme d'études favorise l'établissement de relations étroites entre les étudiants et les enseignants ;

considérant l'importance de la dimension sociorelationnelle de l'engagement pour l'intégration à la vie sociale et intellectuelle du collège,

le Conseil recommande aux collèges :

- de favoriser le sentiment d'appartenance des étudiants et leur implication dans la vie du collège en développant des activités de soutien à l'engagement propres à chaque programme d'études ou à des regroupements de programmes ayant des traits communs ;
- de favoriser l'entraide et les relations entre les pairs en prévoyant, notamment, des locaux ou des espaces particuliers à des programmes ou à des regroupements de programmes.

Recommandation 8

Considérant que la connaissance et l'utilisation de stratégies pédagogiques variées passent par la formation professionnelle des enseignants ;

considérant la responsabilité professionnelle des enseignants au regard du maintien et du développement de leur expertise professionnelle ;

considérant la responsabilité des établissements dans le soutien au perfectionnement pédagogique continu des enseignants,

le Conseil recommande aux collèges et aux enseignants :

- de mettre sur pied conjointement, dans leur milieu, des formules de formation pédagogique innovantes (forums, échanges, débats midi, journées pédagogiques) pour favoriser l'utilisation de stratégies pédagogiques variées.

Le Conseil recommande également à la ministre de :

- faciliter la formation professionnelle et continue des enseignants par un soutien financier adéquat pour répondre aux besoins en émergence et par un accès à des ressources pédagogiques variées.

Recommandation 9

Considérant le renouvellement du personnel enseignant qui aura lieu dans les prochaines années et la nécessité d'un encadrement de qualité pour soutenir l'insertion des nouveaux enseignants dans la profession,

le Conseil recommande à la ministre et aux collèges :

- de mettre en place un cadre d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle pour, notamment, les sensibiliser aux enjeux de la diversification des approches pédagogiques comme soutien à l'engagement des étudiants.

5.3.4 Les services aux étudiants

Recommandation 10

Considérant l'emploi du temps souvent chargé des étudiants ;

considérant la conception de la réussite qu'ont les étudiants, qui englobe la réussite de leurs études et leur développement personnel ;

considérant la difficulté pour certains étudiants à participer à des activités parascolaires,

le Conseil recommande aux collèges :

- de développer des activités dites périscolaires, à la périphérie du programme d'études, pour favoriser la participation des étudiants à la vie du collège et ainsi soutenir leur intégration.

Recommandation 11

Considérant le peu de connaissance qu'ont les étudiants des activités et services offerts par les collèges ;

considérant la diversité des besoins des étudiants,

le Conseil recommande aux collèges :

- de maintenir une offre de services et d'activités diversifiée, en fonction des caractéristiques des étudiants et du milieu ;
- de rendre accessibles au plus grand nombre possible d'étudiants les mesures mises en place pour répondre adéquatement à leurs besoins ;
- de diffuser largement l'information sur les services offerts.

Recommandation 12

Considérant l'importance de la précision du choix de programme comme facteur de persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme ;

considérant l'importance de l'influence du réseau familial dans la précision du choix de programme,

le Conseil recommande aux collèges :

- de recourir au réseau familial pour transmettre l'information sur les programmes, les services et les activités qu'ils offrent afin d'augmenter la probabilité que cette information rejoigne les étudiants ;
- d'interpeller le réseau familial afin de l'inviter à soutenir l'étudiant dans la réalisation de son projet de formation.

CONCLUSION

Dans cet avis sur l'engagement des étudiants dans leur projet de formation, le Conseil explore de nouveau la question de la réussite éducative, mais cette fois sous l'angle de la dynamique des relations entre les étudiants et les collèges dans le développement et le soutien de l'engagement. Le Conseil y met aussi en lumière les principaux facteurs d'engagement dans les études, leurs manifestations et les actions susceptibles de mieux soutenir cet engagement.

La question de l'engagement a été soulevée plusieurs fois au cours des dernières années pour tenter d'expliquer l'attitude des étudiants à l'égard de leurs études. Les travaux que le Conseil a menés ainsi que les consultations qui ont été faites auprès d'acteurs du milieu ont permis de mettre en lumière certains éléments clés relatifs à l'engagement et de dégager certains constats.

Un premier élément qui ressort des travaux est la difficulté à bien cerner ce qu'est l'engagement, car la notion d'engagement est polysémique et ses manifestations, multiformes. Le deuxième élément est que cette polysémie et ces manifestations variées sont en fait complémentaires. L'engagement est l'interrelation de l'importance qu'un individu accorde aux études et à la vie au collège avec l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et avec les liens qu'il établit et entretient avec son environnement. L'engagement est en fait une action multidimensionnelle. Ses dimensions affective, cognitive et sociorelationnelle sont en constante interrelation les unes avec les autres. Elles s'imbriquent l'une dans l'autre : elles interviennent alternativement ou simultanément selon l'évolution d'une situation.

L'enquête menée auprès des acteurs des collèges a permis de faire un certain nombre de constats. D'abord, il apparaît que les étudiants accordent une grande importance à leurs études et à la vie dans leur collège, contrairement à certaines perceptions. De plus, la majorité d'entre eux adoptent des conduites scolaires et consacrent des efforts soutenus à leurs études, ce qui témoigne que l'importance des études compte parmi leurs valeurs. On observe aussi qu'il est important pour eux d'établir des relations avec leurs pairs et avec leurs enseignants ainsi que de participer aux activités du collège, mais leur emploi du temps chargé ne leur permet pas toujours de participer comme ils le désireraient aux activités parascolaires. Ils se concentrent alors sur leur métier d'étudiant et leur vie sociale se passe à l'extérieur des murs de l'établissement.

Un autre constat est qu'il existe des liens entre certaines manifestations d'engagement et la réussite éducative. C'est ainsi que le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, les efforts consacrés aux études, tant en ce qui concerne la quantité que la qualité, la précision du choix de programme, l'influence du soutien familial et l'importance des relations avec les pairs sont autant de facteurs sur lesquels il apparaît pertinent d'agir. Par ailleurs, il se dégage aussi des résultats des travaux effectués que les collèges auraient avantage à tenir compte également de certaines caractéristiques individuelles pour bien identifier les personnes qui auraient besoin de plus d'encadrement que d'autres, notamment les étudiants qui ont une faible moyenne générale au secondaire, ceux qui ont des problèmes financiers et ceux qui accordent beaucoup de temps au travail rémunéré. En outre, d'autres caractéristiques comme le secteur d'enseignement, notamment le secteur préuniversitaire, ou l'étape du cheminement au collégial doivent être considérées dans l'élaboration de mesures de soutien.

Les trois dimensions de l'engagement (affective, cognitive et sociorelationnelle) étant complémentaires, elles contribuent toutes à la réussite éducative. En conséquence, il est important pour les collèges d'intervenir au regard de chacune d'elles. Pour ce faire, les collèges doivent relever quatre défis : adopter un point de vue objectif sur les manifestations d'engagement des étudiants ; tenir compte, dans l'offre de mesures d'aide, des différences entre les étudiants en fonction de leurs caractéristiques et de leur cheminement scolaire ; développer des stratégies pédagogiques variées en classe qui tiennent compte de la diversité des individus et, finalement, offrir un milieu de vie signifiant pour les étudiants.

Le Conseil constate, à la lumière de l'examen des plans d'aide à la réussite des collèges, que ces derniers ont fait déjà beaucoup d'efforts pour soutenir la réussite des étudiants et leur engagement dans les études, que leurs interventions ont gagné en efficacité et qu'ils ont la capacité de relever ces défis. Cependant, il reste encore des pistes à explorer pour mieux tenir compte de la dynamique de l'engagement.

Au cours de l'élaboration de cet avis, le Conseil a constaté l'existence de dissonances significatives dans la perception de l'engagement chez les acteurs des collèges et chez les étudiants eux-mêmes. En effet, d'une part, les intervenants des collèges perçoivent que les étudiants sont peu engagés, principalement sur le plan cognitif,

tandis que les étudiants, au contraire, se considèrent comme engagés sur ce plan. D'autre part, les étudiants considèrent le fait de ne pas participer aux activités parascolaires comme un signe de leur non-engagement, alors qu'ils consentent beaucoup d'efforts pour leurs études et leur accordent de l'importance, ce qui est paradoxalement un signe de leur engagement.

Afin d'atténuer ces dissonances et de mieux tenir compte des différentes dimensions de l'engagement, le Conseil a identifié quatre axes de développement pour guider l'action de la ministre et des collèges dans le soutien à l'engagement.

Le premier axe de développement concerne la connaissance des jeunes. En effet, compte tenu des perceptions quelquefois divergentes qu'ont les différents acteurs sur l'engagement, le Conseil considère comme important de mettre en place des outils pour mieux connaître les jeunes et de diffuser l'information recueillie pour ainsi atténuer l'effet des dissonances qui existent chez les différents acteurs.

Le deuxième axe de développement est la diversification des mesures, ce qui permet de tenir compte de la variété et de l'évolution de la population étudiante. Dans un premier temps, cette diversification doit passer par l'innovation pédagogique, pour répondre rapidement et efficacement à des besoins en émergence, et par l'existence de lieux de concertation afin que les différents acteurs puissent échanger entre eux pour planifier et mettre en place les actions appropriées. Dans un deuxième temps, cette diversification passe nécessairement par une meilleure diffusion des comportements d'engagement auprès des étudiants du secondaire et par une plus grande concertation entre les acteurs du secondaire et du collégial afin de faciliter les transitions interordres.

Les relations pédagogiques constituent le troisième axe de développement que le Conseil considère comme un contexte majeur d'intervention au regard du soutien à l'engagement. Il propose de miser sur l'utilisation en classe de stratégies pédagogiques variées et cohérentes dans une perspective d'approche programme. De plus, il considère que c'est par le perfectionnement et la formation continue des enseignants que pourra se développer une pédagogie de soutien à l'engagement.

Enfin, le quatrième axe de développement est constitué des services et activités que les collèges doivent continuer à offrir aux étudiants. Ces activités et ces services doivent être variés pour répondre le mieux possible aux aspirations et aux goûts de nombreux jeunes pour qui le collège est un milieu de développement personnel et social.

Par cet avis, le Conseil invite tous les acteurs concernés à considérer le soutien à l'engagement comme un élément clé dans le soutien à la réussite. Il rappelle que l'engagement est multiforme et qu'il se transforme au cours du cheminement au collégial en fonction de différents événements. Il nécessite une connaissance objective des jeunes, de leurs valeurs et de leurs attitudes, la mise en place de mesures variées et la concertation des acteurs. Le Conseil souhaite que cet avis alimente la réflexion de tous les milieux afin de mieux soutenir l'engagement des étudiants et ainsi favoriser la réussite éducative.

ANNEXE 1 POPULATION ET ÉCHANTILLON

La population visée par l'enquête téléphonique est l'ensemble des étudiants inscrits à temps plein, à la session d'hiver 2004, à un programme menant à un diplôme d'études collégiales (DEC), à l'enseignement régulier, dans le réseau collégial public ou privé, francophone ou anglophone, de l'ensemble du Québec, soit 142 625 étudiants.

L'enquête téléphonique a été menée à la session d'hiver 2005, entre le 28 avril et le 11 juin, par la firme de recherche Écho-Sondage inc., auprès d'un échantillon aléatoire stratifié de 1 707 étudiants. Cet échantillon a été constitué de façon à être représentatif de la population en fonction de neuf familles de programmes. Une ressemblance avec la population collégiale en général était aussi recherchée pour les variables suivantes : l'appartenance selon les trois secteurs d'enseignement, la langue maternelle, le sexe, l'âge, le nombre de sessions d'études terminées, la langue d'enseignement de l'établissement, la catégorie d'organisme (privé ou public), la région administrative et la taille de l'établissement.

Tableau 1
Présentation des familles de programmes d'études collégiales selon le secteur de formation

Préuniversitaire	Technique	Accueil, intégration et transition
1. Arts et lettres	4. Techniques des arts	9. Session d'accueil et d'intégration ou de transition
2. Sciences	5. Techniques administratives	
3. Sciences humaines	6. Techniques biologiques	
	7. Techniques humaines	
	8. Techniques physiques	

En tout, 872 étudiants ont répondu à l'enquête, ce qui représente un taux de collaboration de 57,4 %. L'intervalle de confiance de l'échantillon de répondants est de ± 3,3 % (19 fois sur 20).

Un redressement de l'échantillon de répondants a été calculé à l'aide de coefficients de pondération, afin de refléter le poids que chaque étudiant aurait dans la population collégiale totale. Le tableau 2 illustre la répartition de l'échantillon de répondants selon les familles de programmes. Ainsi, la pondération a permis d'assurer la représentativité des répondants

Tableau 2
Répartition de la population et de l'échantillon de répondants selon la famille du programme d'études fréquenté à l'hiver 2004[1]

Famille de programmes	Population		Répondants		Différence (%)
	N	%	N	%	
Préuniversitaire	**68 308**	**47,9**	**417**	**47,9**	**0,0**
Arts et lettres	12 137	8,5	74	8,5	0,0
Sciences	19 189	13,5	117	13,5	0,0
Sciences humaines	36 982	25,9	226	25,9	0,0
Technique	**68 002**	**47,7**	**415**	**47,7**	**0,0**
Techniques des arts	8 586	6,0	53	6,0	0,0
Techniques administratives	17 400	12,2	106	12,2	0,0
Techniques biologiques	16 458	11,5	100	11,5	0,0
Techniques humaines	13 284	9,3	82	9,3	0,0
Techniques physiques	12 274	8,6	75	8,6	0,0
Accueil, intégration et transition	6 315	**4,4**	**39**	**4,4**	**0,0**
TOTAL	**142 625**	**100,0**	**872**	**100,0**	**0,0**

1. Le nombre de répondants après redressement a été arrondi.

relativement aux familles de programmes et à la langue d'enseignement de l'établissement. Par ailleurs, l'échantillon de répondants se répartit de façon comparable à la population en fonction des variables suivantes : le sexe, l'âge, le nombre de sessions terminées, la langue maternelle, la région administrative, la taille de l'établissement et la catégorie d'organisme (privé ou public). Toutefois, il est légèrement surreprésenté (moins de 5% de différence) pour les étudiants âgés de moins de 20 ans et les étudiants ayant terminé moins de 3 sessions.

Le profil des répondants

La section qui suit trace le profil des étudiants qui ont répondu à l'enquête. Les réponses concernant l'aspect sociodémographique recueillies par l'entremise du questionnaire (questions 4 à 17) et certains renseignements contenus dans les bases de données du Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC) et du Système des objets d'études collégiales (SOBEC) du MELS, comme le sexe, l'âge, la langue maternelle, les programmes d'études, les familles de programmes, le nombre de sessions terminées, le nombre de sessions d'interruption des études, les résultats scolaires pour chacun des cours suivis, le nombre d'heures en classe, les divers diplômes obtenus au collégial (s'il y a lieu), les divers diplômes obtenus à un autre ordre d'enseignement (s'il y a lieu) et le type de diplôme obtenu au secondaire, permettent d'établir ce profil.

L'origine des répondants

La grande majorité des étudiants répondants sont originaires du Québec (91,2%). Le tableau 3 présente leur distribution selon la région d'origine. On y observe que les individus originaires des régions de Montréal (23,7%) et de la Montérégie (11,0%) sont les plus nombreux. Suivent les étudiants originaires de l'extérieur du Québec, ceux de la Capitale-Nationale (7,5%), du Saguenay–Lac-Saint-Jean (6,4%) et de Laval (5,6%), avec des proportions variant entre 5,0% et 10,0%. On constate également que 9 régions ont des proportions de répondants variant entre 2,5 et 5,0% et que les régions de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, de la Côte-Nord et du Nord-du-Québec comptent moins de 2,0% d'individus interrogés.

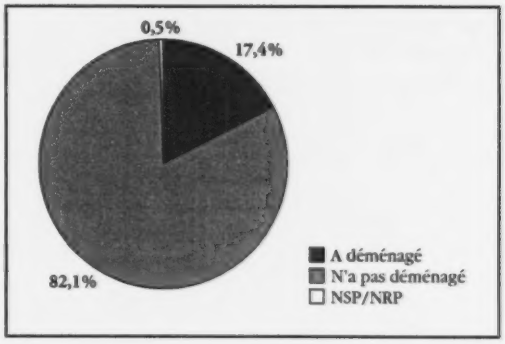
Tableau 3
Répartition des répondants selon la région d'origine

Région	N	%
Montréal	207	23,7
Montérégie	96	11,0
Extérieur du Québec	77	8,8
Capitale nationale	65	7,5
Saguenay–Lac-Saint-Jean	56	6,4
Laval	49	5,6
Chaudière-Appalaches	42	4,8
Mauricie	39	4,5
Estrie	37	4,2
Laurentides	31	3,6
Centre-du-Québec	31	3,6
Lanaudière	29	3,3
Bas-Saint-Laurent	25	2,9
Outaouais	25	2,9
Abitibi-Témiscamingue	21	2,4
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	15	1,7
Côte-Nord	15	1,7
Nord-du-Québec	4	0,5
Ne répond pas	8	0,9
TOTAL	**872**	**100,0**

L'obligation de déménager pour les études

L'échantillon de répondants est constitué de moins de 1 étudiant sur 5 ayant été dans l'obligation de déménager pour étudier dans le programme auquel il était inscrit à l'hiver 2004.

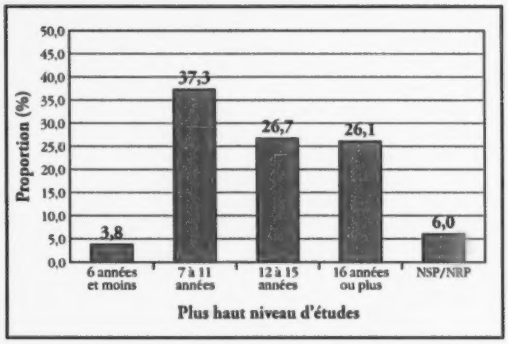
Figure 1
Répartition des répondants ayant eu à déménager pour étudier



Le nombre d'années d'études du père

Selon la déclaration des étudiants, la majorité des pères (ou tuteurs) possèdent une scolarité du secondaire (de 7 à 11 années). Par contre, plus du quart d'entre eux ont une formation collégiale (26,7%, de 12 à 15 années) ou universitaire (26,1%, plus de 16 années). Enfin, 3,8% des répondants affirment que leur père a terminé 6 années d'études ou moins.

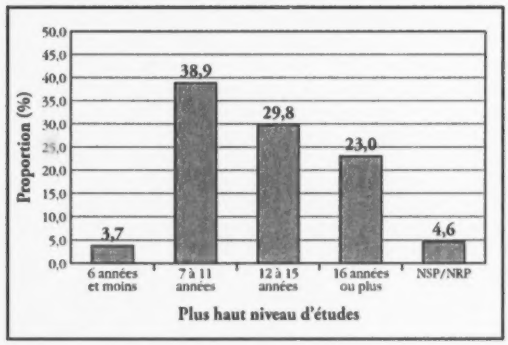
Figure 2
Répartition des répondants selon le nombre d'années d'études du père (ou tuteur)



Le nombre d'années d'études de la mère

Selon la déclaration des étudiants, la majorité des mères (ou tutrices) ont terminé des études secondaires (38,9%, de 7 à 11 années). Plus de la moitié d'entre elles possèdent par contre une scolarité collégiale (29,8%, de 12 à 15 années) ou universitaire (23,0%, plus de 16 années). Enfin, 3,7% d'entre elles ont terminé 6 années d'études ou moins.

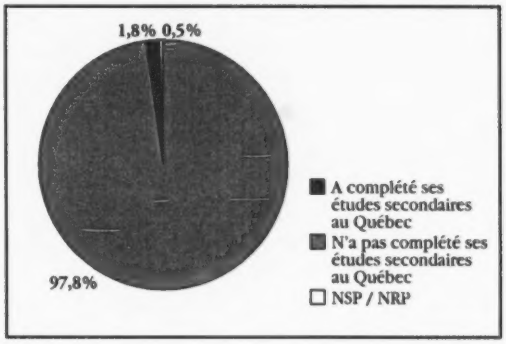
Figure 3
Répartition des répondants selon le nombre d'années d'études de la mère



Le fait d'avoir terminé ses études secondaires au Québec

La figure 4 montre que la presque totalité des répondants ont terminé leurs études secondaires au Québec. En effet, seulement 1,8% de ceux-ci disent avoir terminé leurs études ailleurs qu'au Québec.

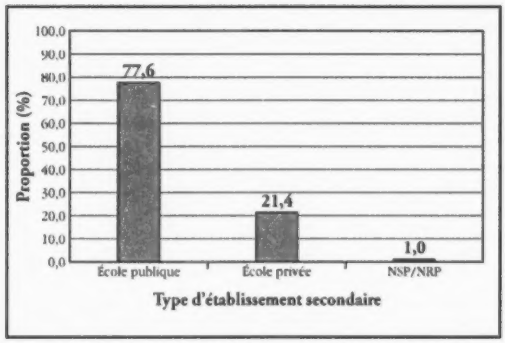
Figure 4
Répartition des répondants selon l'endroit où ils ont terminé leurs études secondaires



Le type d'établissement secondaire fréquenté

Plus de 3 répondants sur 4 (77,6%) ont terminé leurs études secondaires dans un établissement public et un peu moins du quart (21,4%) ont fréquenté une école privée.

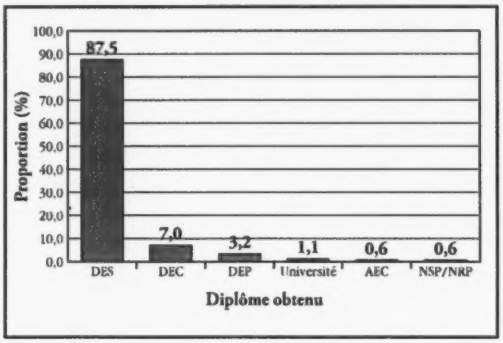
Figure 5
Répartition des répondants selon le type d'établissement secondaire fréquenté



Le diplôme d'études le plus élevé obtenu à l'hiver 2004

La presque totalité des répondants possèdent, comme diplôme le plus élevé obtenu à l'hiver 2004, un diplôme d'études secondaires (DES). En effet, 87,5% possèdent un DES et 3,2%, un diplôme d'études professionnelles. Cependant, il est à noter que 7,0% d'entre eux possèdent un diplôme d'études collégiales et 1,1%, un diplôme universitaire.

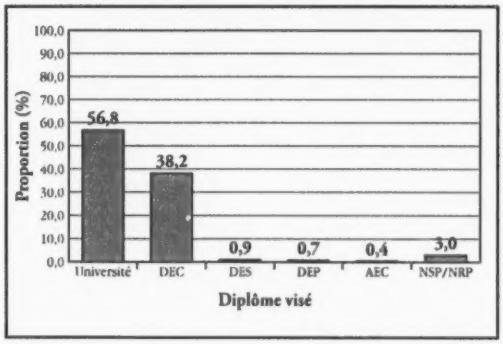
Figure 6
Répartition des répondants selon le plus haut diplôme obtenu à l'hiver 2004



Le diplôme d'études visé

La majorité des répondants, soit 56,8%, espèrent obtenir un diplôme d'études universitaires. De plus, une bonne proportion d'entre eux, soit 38,2%, ont comme objectif l'obtention d'un diplôme d'études collégiales. Finalement, 2,0% disent vouloir obtenir un diplôme inférieur à l'ordre d'enseignement auquel ils étaient inscrits à l'hiver 2004.

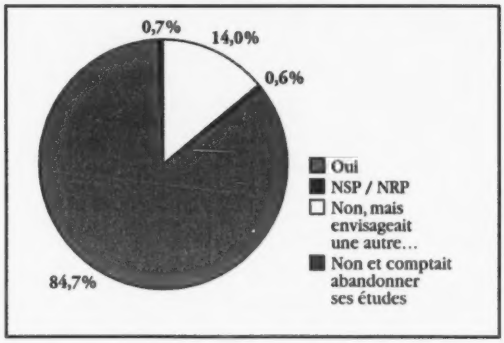
Figure 7
Répartition des répondants selon le diplôme d'études visé



La volonté de terminer le programme d'études en cours

La grande majorité des répondants comptaient terminer le programme d'études auquel ils étaient inscrits à l'hiver 2004. En effet, ce ne sont que 14,6% des répondants qui n'envisageaient pas de terminer ce programme d'études. Il faut cependant noter que 14,0% comptaient poursuivre leurs études dans un autre programme. Enfin, 0,6% des répondants songeaient à abandonner leurs études.

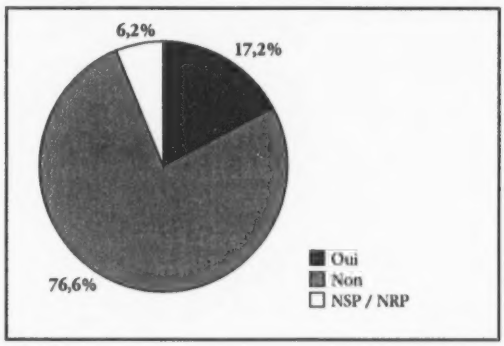
Figure 8
Répartition des répondants selon leur volonté de terminer le programme auquel ils étaient inscrits à l'hiver 2004



L'inscription à un programme offert selon la formule d'alternance travail-études (ATE)

La figure 9 illustre que près de 1 répondant sur 5 était inscrit à un programme offert selon la formule d'alternance travail-études à l'hiver 2004.

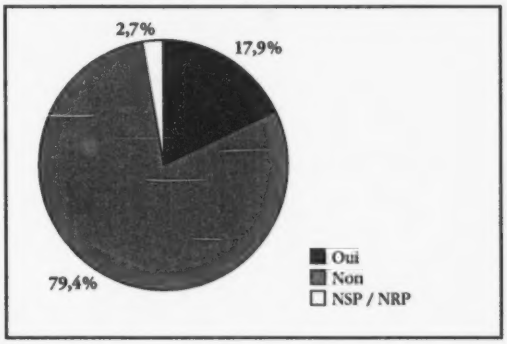
Figure 9
Répartition des répondants selon qu'ils sont inscrits à un programme offert suivant la formule d'alternance travail-études



L'obligation de se conformer à une taxe à l'échec ou à un contrat de réussite depuis le début des études collégiales

La figure 10 montre que 17,9% des étudiants ont été soumis à une taxe à l'échec ou ont dû respecter un contrat de réussite depuis le début de leurs études collégiales. Ces mesures touchent donc près de 1 individu sur 5.

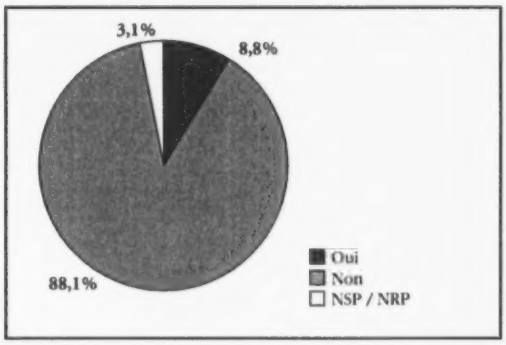
Figure 10
Proportion des élèves ayant déjà payé une taxe à l'échec ou respecté un contrat de réussite



L'obligation de respecter un contrat de réussite à l'hiver 2004

À la session d'hiver 2004, près de 1 étudiant sur 10 (8,8%) devait respecter un contrat de réussite.

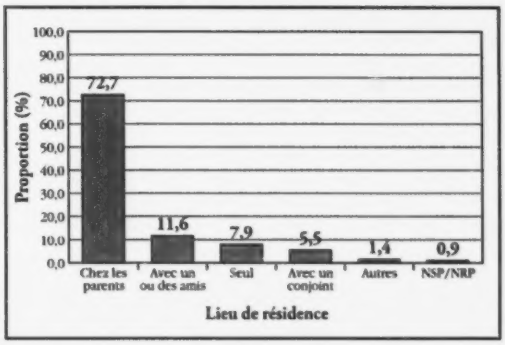
Figure 11
Proportion des élèves ayant à respecter un contrat de réussite à l'hiver 2004



Le lieu de résidence

La grande majorité des répondants demeuraient chez leurs parents à la session d'hiver 2004. En effet, 72,7% étaient dans cette situation à ce moment. Par contre, il est intéressant d'observer que 11,6% résidaient avec des amis, que 7,9% étaient seuls et que 5,5% vivaient avec un conjoint. Finalement, moins de 2,0% des répondants se trouvaient dans une autre situation en ce qui concerne le lieu de résidence.

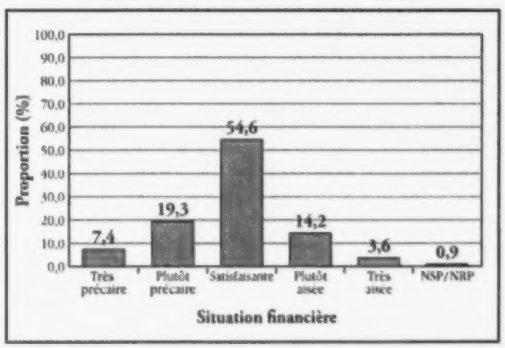
Figure 12
Répartition des répondants selon le lieu de résidence à l'hiver 2004



La situation financière

Plus de la moitié des répondants se disaient dans une situation financière satisfaisante (54,6%) à l'hiver 2004. Cependant, près de 1 répondant sur 5 (19,3%) affirmait être dans une situation financière plutôt précaire et moins de 1 sur 10 (7,4%), dans une situation très précaire. À l'inverse, 14,2% disaient être dans une situation financière plutôt aisée et 3,6% affirmaient être très à l'aise financièrement.

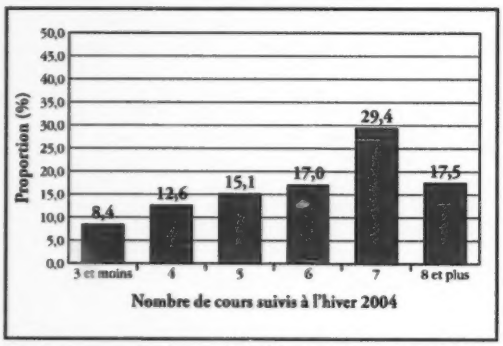
Figure 13
Répartition des répondants selon leur situation financière à la session d'hiver 2004



Le nombre de cours suivis à l'hiver 2004

Très peu de répondants ont suivi, à l'hiver 2004, moins de 4 cours (8,4%). Par contre, près de la moitié de ceux-ci ont suivi 4 (12,6%), 5 (15,1%) ou 6 cours (17,0%). Un peu moins du tiers (29,4%) en ont suivi 7. Finalement, près de 1 étudiant sur 5 (17,5%) a suivi plus de 7 cours à la session d'hiver 2004.

Figure 14
Répartition des répondants selon le nombre de cours suivis* à l'hiver 2004

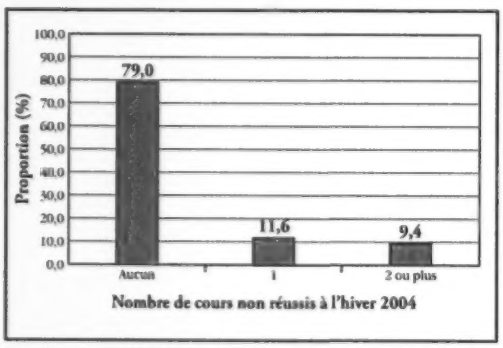


* Seuls les cours dont la note finale était supérieure ou égale à 30% ont été considérés. Les mentions AB, EX, EQ, DI, SU, IN et IT n'ont pas été considérées.

Le nombre de cours non réussis à l'hiver 2004

À la session d'hiver 2004, 1 répondant sur 5 (21,0%) a échoué à au moins un cours : 11,6% ont échoué à un seul cours et 9,4%, à plus d'un cours.

Figure 15
Répartition des répondants selon le nombre de cours non réussis* à l'hiver 2004

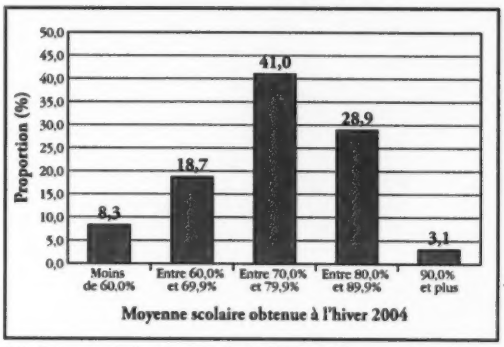


* Seuls les cours dont la note finale était supérieure ou égale à 30% ont été considérés. Les mentions AB, EX, EQ, DI, SU, IN et IT de même que la discipline 109 n'ont pas été considérées.

La moyenne générale obtenue à l'hiver 2004

Près de 10,0% des répondants ont obtenu une moyenne générale inférieure à 60,0% à la session d'hiver 2004. La majorité d'entre eux (41,0%) ont obtenu une moyenne se situant entre 70,0% et 79,9% et près de 1 sur 5 (18,7%) a obtenu entre 60,0% et 69,9%. Enfin, plus de 1 étudiant sur 4 (28,9%) a eu une moyenne s'établissant entre 80,0% et 89,0% et 3,1% des répondants ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 90,0%.

Figure 16
Répartition des répondants selon la moyenne générale* obtenue à l'hiver 2004

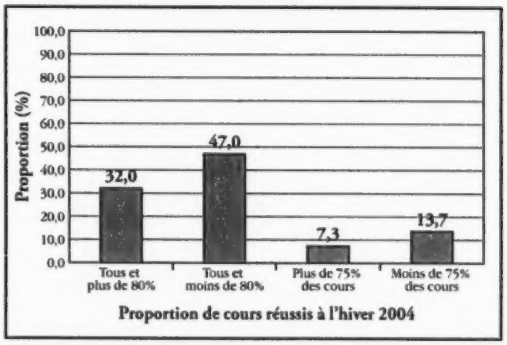


* Seuls les cours dont la note finale était supérieure ou égale à 30% ont été considérés. Les mentions AB, EX, EQ, DI, SU, IN et IT de même que la discipline 109 n'ont pas été considérées.

La proportion de cours réussis à l'hiver 2004

Le tiers des répondants ont réussi, à l'hiver 2004, tous leurs cours avec une moyenne générale supérieure ou égale à 80,0%. Près de la moitié (47,0%) ont aussi réussi l'ensemble de leurs cours, mais avec une moyenne inférieure à 80,0%. Il faut ajouter que près de 1 étudiant sur 10 (7,3%) a échoué à au moins un cours, en ayant tout de même réussi plus de 75,0% de l'ensemble de ses cours. Finalement, 13,7% des répondants ont réussi moins de 75,0% de leurs cours à la session d'hiver 2004.

Figure 17
Répartition des répondants selon la proportion* de cours réussis à l'hiver 2004**



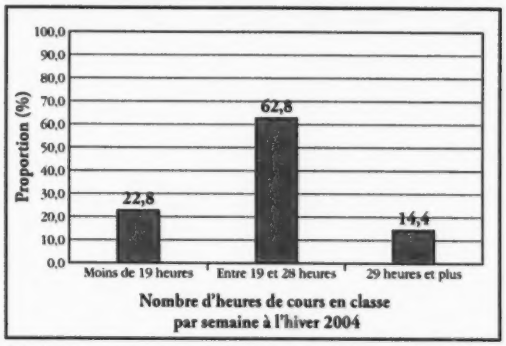
* **Tous et plus de 80%:** réussite de l'ensemble des cours, avec une moyenne générale supérieure ou égale à 80%.
Tous et moins de 80%: réussite de l'ensemble des cours, avec une moyenne générale inférieure à 80%.
Plus de 75% des cours: échec à au moins un cours, mais réussite d'au moins 75% des cours.
Moins de 75% des cours: réussite de moins de 75% des cours.

**Seuls les cours dont la note finale était supérieure ou égale à 30% ont été considérés. Les mentions AB, EX, EQ, DI, SU, IN et IT de même que la discipline 109 n'ont pas été considérées.

Le nombre d'heures de cours par semaine à l'hiver 2004

Plus de 60,0% des répondants avaient, à l'hiver 2004, entre 19 et 28 heures de cours par semaine. De plus, 22,8% avaient 19 heures de cours ou moins, tandis que 14,4% en avaient plus de 29.

Figure 18
Répartition des répondants selon le nombre d'heures de cours par semaine* à l'hiver 2004

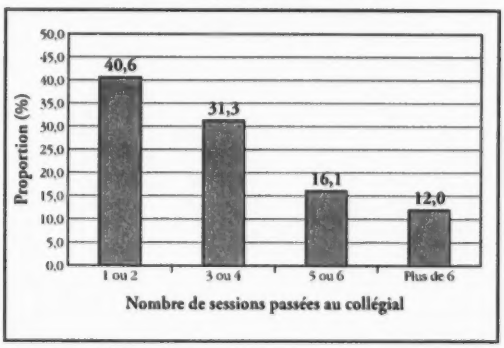


* Seuls les cours dont la note finale était supérieure ou égale à 30% ont été considérés. Les mentions AB, EX, EQ, DI, SU, IN et IT n'ont pas été considérées.

Le nombre de sessions passées au collégial

Un peu plus de 40,0% des répondants en étaient, à l'hiver 2004, à leur première ou deuxième session d'études collégiales. Un peu moins du tiers de ceux-ci en étaient à leur troisième ou quatrième session, et 16,1% en étaient à leur cinquième ou sixième session. Enfin, 12,0% des répondants avaient prolongé leurs études collégiales jusqu'à plus de 6 sessions.

Figure 19
Répartition des répondants selon le nombre de sessions passées au collégial*

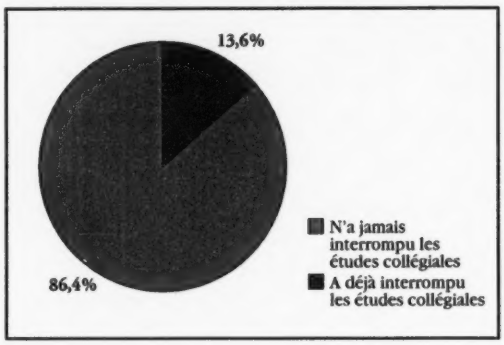


* Sessions d'été exclues.

L'interruption des études collégiales

On observe que 13,6% des répondants ont déjà interrompu leurs études collégiales, ce qui représente un peu plus de 1 étudiant sur 10.

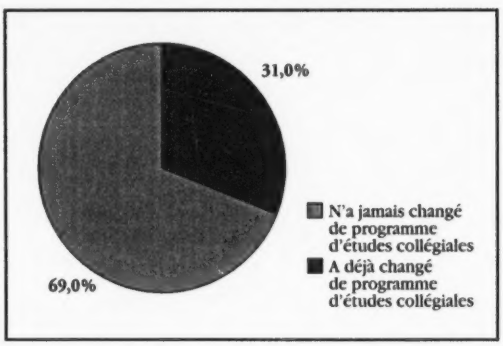
Figure 20
Répartition des répondants selon l'interruption ou non des études collégiales



Un changement de programme d'études collégiales

La figure 21 illustre que près du tiers des répondants ont changé de programme d'études collégiales.

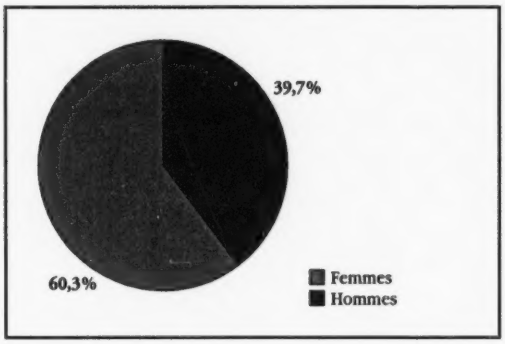
Figure 21
Répartition des répondants ayant changé de programme d'études depuis leur entrée au collégial



Le sexe des répondants

Les filles représentent plus de 60,0% des répondants, ce qui est un peu plus élevé que le pourcentage de la population générale des collèges, où les filles comptent pour 57,9% de la population.

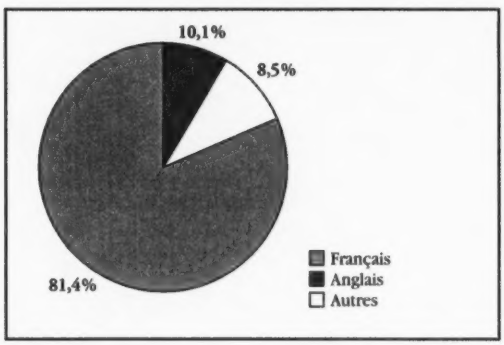
Figure 22
Répartition des répondants selon le sexe



La langue maternelle

Les répondants sont de langue maternelle française dans une proportion de 81,4%. Les autres répondants sont répartis comme suit: 10,1% sont de langue maternelle anglaise et 8,5% possèdent une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

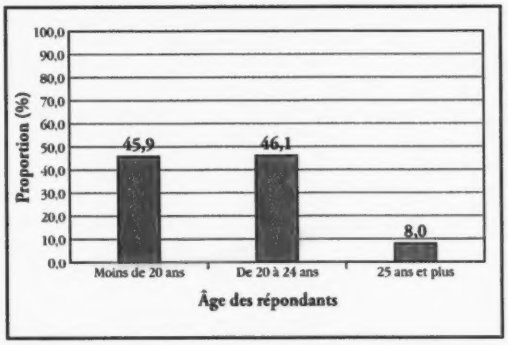
Figure 23
Répartition des répondants selon la langue maternelle



L'âge des répondants à l'hiver 2004

Les étudiants âgés de moins de 20 ans représentaient 45,9% des répondants à l'hiver 2004, ce qui est comparable à ceux qui sont âgés de 20 à 24 ans (46,1%). Pour leur part, les étudiants âgés de plus de 24 ans représentent 8,0% des répondants.

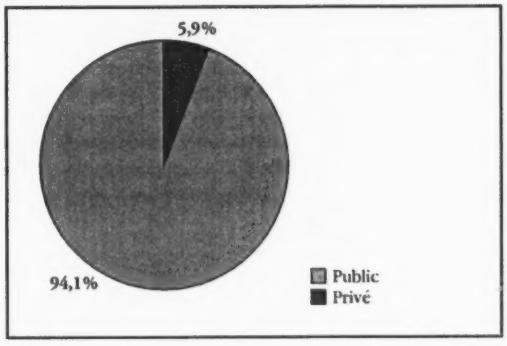
Figure 24
Répartition des répondants selon l'âge au moment de l'enquête



Le réseau d'enseignement à l'hiver 2004

À l'hiver 2004, 94,1% des répondants poursuivaient des études collégiales au secteur public. Ce sont donc 5,9% des étudiants interrogés qui fréquentaient le secteur privé, ce qui est légèrement inférieur au pourcentage de la population globale (7,2%).

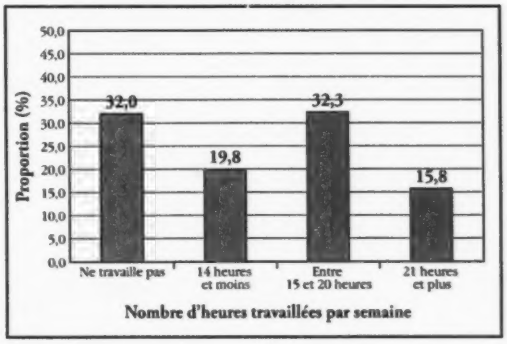
Figure 25
Répartition des répondants selon le réseau d'enseignement à l'hiver 2004



Le nombre d'heures par semaine consacrées au travail rémunéré à l'hiver 2004

Le tiers des répondants ne travaillaient pas à l'hiver 2004, tandis que près de 20,0% travaillaient moins de 15 heures par semaine, plus de 30,0% travaillaient entre 15 et 20 heures et près de 16,0% consacraient plus de 20 heures hebdomadairement au travail.

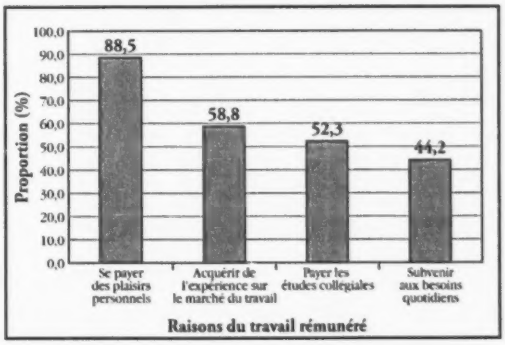
Figure 26
Répartition des répondants selon le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré par semaine à l'hiver 2004



Les principales raisons pour lesquelles les étudiants occupaient un travail rémunéré à l'hiver 2004

Parmi les répondants possédant un travail rémunéré à l'hiver 2004, près de 9 sur 10 disent y avoir recours pour se payer des plaisirs personnels. Plus de 1 sur 2 y a recours soit pour acquérir de l'expérience sur le marché du travail, soit pour payer ses études collégiales. Finalement, un peu plus de 2 sur 5 ont un travail rémunéré pour subvenir à leurs besoins quotidiens.

Figure 27
Répartition des répondants possédant un travail rémunéré à l'hiver 2004, selon les raisons les poussant à y avoir recours



ANNEXE 2 QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL

INFORMATIONS SUR L'ÉTUDIANTE OU L'ÉTUDIANT À INTERVIEWER

Nom : _____

Numéro de téléphone : _____ Âge : _____

Bonjour, j'aimerais parler à M. ou M^me^ _____.

En cas d'absence :
À quel moment puis-je le (ou la) rappeler ?

Jour : _____ Heure : _____

Mon nom est _____ de la firme ECHO-Sondages. Le Conseil supérieur de l'éducation effectue présentement une recherche sur les différentes formes d'engagement des étudiantes et étudiants au moment de leur passage aux études collégiales. Le Conseil est un organisme gouvernemental relevant directement du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Les informations recueillies demeureront confidentielles et ne seront accessibles qu'aux personnes du Conseil qui réalisent cette recherche. Il est à noter que cette recherche se réalise en toute conformité avec la loi sur l'accès à l'information.

Votre nom a été choisi au hasard pour participer à l'étude. L'entretien devrait prendre environ 15 minutes. Acceptez-vous de répondre au sondage ?

Si la personne hésite à répondre, vous pouvez ajouter :
Si nécessaire, vous pouvez joindre M^me^ Linda Blanchet du Conseil supérieur de l'éducation pour obtenir une confirmation de la tenue de l'enquête. Le numéro de téléphone de M^me^ Blanchet est le 418 643-8433.

(Si non) À quel moment puis-je vous rappeler ?

Jour : _____ Heure : _____

1. QUESTIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. Selon nos informations, vous êtes présentement âgé de _____ ans.

Si non, indiquer l'âge : _____ ans.

Si la personne a moins de 18 ans, vérifier si le consentement des parents a été obtenu.

> ***Note : Tout au long du questionnaire, nous ferons référence à la session d'hiver 2004, c'est-à-dire à la session ayant eu lieu entre les mois de janvier et de mai 2004 (l'année dernière). Il est donc important de se resituer dans le temps et de ne pas faire référence à ce qui a pu se passer après le mois de mai 2004.***

2. À l'hiver 2004, vous étiez inscrit au programme d'études collégiales _____ CHAMP IMPORTÉ _____.
Est-ce que c'était bien le cas à l'hiver 2004 ?

☐ 1 Oui (PASSEZ À LA QUESTION 3) ☐ 2 Non

2B. Si non, à quel programme d'études collégiales étiez-vous inscrit à l'hiver 2004 ?

Inscrire le nom du programme : _____

3. Êtes-vous originaire du Québec ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non (PASSEZ À LA QUESTION 5)

4. De quelle région êtes-vous originaire ? (UNE SEULE RÉPONSE)
Ne pas les nommer.

☐ 1 Bas-Saint-Laurent
☐ 2 Saguenay–Lac-Saint-Jean
☐ 3 Capitale-Nationale
☐ 4 Mauricie
☐ 5 Estrie
☐ 6 Montréal
☐ 7 Outaouais
☐ 8 Abitibi-Témiscamingue
☐ 9 Côte-Nord
☐ 10 Nord-du-Québec
☐ 11 Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
☐ 12 Chaudière-Appalaches
☐ 13 Laval
☐ 14 Lanaudière
☐ 15 Laurentides
☐ 16 Montérégie
☐ 17 Centre-du-Québec

5. Avez-vous été dans l'obligation de déménager pour étudier dans le programme d'études CHAMP IMPORTÉ auquel vous étiez inscrit à l'hiver 2004 ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non

6. Quelle est votre langue maternelle ?

☐ 1 Français ☐ 2 Anglais ☐ 8 Autre, précisez : _____

7. Au meilleur de votre connaissance, combien d'années d'études votre père (ou tuteur) et votre mère (ou tutrice) ont-ils complétées ? (UNE SEULE RÉPONSE PAR PARENT OU TUTEUR)

	Père	Mère
6 années et moins (primaire)	☐ 1	☐ 2
De 7 à 11 années (secondaire ou équivalent)	☐ 1	☐ 2
De 12 à 15 années (collégial ou équivalent)	☐ 1	☐ 2
16 années et plus (universitaire ou équivalent)	☐ 1	☐ 2
Je ne sais pas	☐ 1	☐ 2

8. Avez-vous complété vos études secondaires au Québec ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non

9. Avez-vous complété votre 5e secondaire dans une école publique ou dans une école privée ?

☐ 1 École publique ☐ 2 École privée

10. À l'hiver 2004, quel était le diplôme d'études le plus élevé que vous aviez obtenu ? (UNE SEULE RÉPONSE)

Secondaire
- ☐ 1 Diplôme d'études secondaires (DES)
- ☐ 2 Diplôme d'études professionnelles (DEP)

Collégial
- ☐ 3 Attestation d'études collégiales (AEC)
- ☐ 4 Diplôme d'études collégiales (DEC)

Universitaire
- ☐ 5 Certificat
- ☐ 6 Baccalauréat
- ☐ 7 Maîtrise
- ☐ 8 Doctorat

☐ 98 Autre diplôme, précisez : _____

11. À l'hiver 2004, jusqu'à l'obtention de quel diplôme comptiez-vous poursuivre vos études? (UNE SEULE RÉPONSE)

Secondaire
- ☐ 1 Diplôme d'études secondaires (DES)
- ☐ 2 Diplôme d'études professionnelles (DEP)

Collégial
- ☐ 3 Attestation d'études collégiales (AEC)
- ☐ 4 Diplôme d'études collégiales (DEC)

Universitaire
- ☐ 5 Certificat
- ☐ 6 Baccalauréat
- ☐ 7 Maîtrise
- ☐ 8 Doctorat

☐ 98 Autre diplôme, précisez : _____

☐ 99 Ne sais pas

12. À l'hiver 2004, comptiez-vous terminer vos études dans le programme CHAMP IMPORTÉ ?
- ☐ 1 Oui
- ☐ 2 Non, mais envisageait une autre formation
- ☐ 3 Non, et comptait abandonner ses études

13. À l'hiver 2004, est-ce que le programme CHAMP IMPORTÉ auquel vous étiez inscrit était doté de la formule officielle d'alternance travail-études (ATE) ?

Note : L'ATE est une façon particulière de suivre un programme d'études parce que l'étudiant doit faire au moins deux stages rémunérés de 12 à 16 semaines consécutives chacun.

☐ 1 Oui ☐ 2 Non

14. Entre votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement), est-ce que votre collège vous a demandé de payer une taxe à l'échec ou de respecter un contrat de réussite comportant des conditions particulières de réussite ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non (PASSEZ À LA QUESTION 16) ☐ 9 Ne sais pas (PASSEZ À LA QUESTION 16)

15. Si oui, avez-vous eu à respecter un contrat de réussite à l'hiver 2004 ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non ☐ 9 Ne sais pas

16. Au début de la session d'hiver 2004, vous habitiez :
Int. : Plusieurs choix possibles comme 2 et 4

☐ 1 Chez vos parents ☐ 2 Avec un conjoint ☐ 3 Seul ☐ 4 Avec un ou des amis
☐ 8 Autre, précisez : _____

17. À l'hiver 2004, votre situation financière personnelle était-elle :

☐ 1 Très précaire ☐ 2 Plutôt précaire ☐ 3 Satisfaisante ☐ 4 Plutôt aisée ☐ 5 Très aisée

2. ÉTUDES COLLÉGIALES

2.1 Cheminement scolaire

Avant votre entrée au collège, diriez-vous que :

		Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
18.	Vous aviez de l'intérêt pour les études en général ?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
19.	Vous connaissiez le contenu du programme de DEC que vous choisissiez ?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Avant votre entrée au collégial, lorsque vous avez choisi de poursuivre des études collégiales, vous deviez avoir certaines attentes.

20. Aviez-vous des attentes concernant :	Oui	Non	**21.** (SI OUI À LA QUESTION 20) Si oui, cette attente était-elle : Très importante	Assez importante	Peu importante	Pas du tout importante	Ne sais pas	**22.** (SI OUI À LA QUESTION 20) Diriez-vous qu'à l'hiver 2004 cette attente était : Complètement comblée	Comblée	Peu comblée	Pas du tout comblée	Ne sais pas
1. La préparation à la vie professionnelle (acquérir des connaissances pratiques ou techniques, etc.) ?	☐ 1	☐ 2	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9
2. La préparation à une formation universitaire ultérieure ?	☐ 1	☐ 2	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9
3. Le développement d'une culture personnelle et sociale (compréhension du monde, épanouissement personnel, etc.) ?	☐ 1	☐ 2	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9
4. Le fait de profiter de votre passage au collégial (créer un réseau social, avoir du plaisir à apprendre, participer aux activités du collège, etc.) ?	☐ 1	☐ 2	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9
5. Autre, précisez : _____	☐ 1	☐ 2	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 9

23. Entre votre entrée au collégial et la session d'hiver 2004 (inclusivement), avez-vous changé de programme(s) d'études collégiales ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non, mais j'y ai déjà pensé ☐ 3 Non, et je n'y ai jamais pensé (PASSEZ À LA QUESTION 25)

24. Entre votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement), les raisons qui vous ont conduit ou qui vous ont fait penser à changer de programme(s) d'études sont-elles des raisons :

	Oui	Non
1. D'ordre scolaire (notes insuffisantes, difficulté à étudier, charge de travail, etc.) ?	☐1	☐2
2. Liées au programme d'études (manque d'intérêt, de motivation, insatisfaction par rapport au programme, réorientation, etc.) ?	☐1	☐2
3. Personnelles (comportement, santé, obligations familiales, difficultés financières, etc.) ?	☐1	☐2
4. Autre, précisez : _____	☐1	☐2

25. Entre votre entrée au collégial et la session d'hiver 2004 (inclusivement), avez-vous changé de collège(s) ?

☐1 Oui ☐2 Non, mais j'y ai déjà pensé ☐3 Non, et je n'y ai jamais pensé (PASSEZ À LA QUESTION 27)

26. Précisez les raisons qui vous ont conduit ou qui vous ont fait penser à changer de collège(s) entre votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement) ?

	Oui	Non
1. Une réorientation scolaire et professionnelle	☐1	☐2
2. Le programme choisi est offert seulement à ce collège	☐1	☐2
3. Une insatisfaction par rapport au collège	☐1	☐2
4. La proximité de ma résidence	☐1	☐2
5. Autre, précisez : _____	☐1	☐2

27. Entre votre entrée au collégial et la session d'hiver 2004 (inclusivement), avez-vous abandonné ou interrompu vos études collégiales ?

☐1 Oui ☐2 Non, mais j'y ai déjà pensé ☐3 Non, et je n'y ai jamais pensé (PASSEZ À LA QUESTION 29)

28. Précisez les raisons qui vous ont fait abandonner, interrompre, ou encore penser à abandonner ou à interrompre vos études entre votre entrée au collégial et la session d'hiver 2004 (inclusivement).

	Oui	Non
1. Emploi rémunéré à temps plein ou à temps partiel	☐1	☐2
2. Raisons d'ordre scolaire (notes insuffisantes, difficulté à étudier, charge de travail, etc.)	☐1	☐2
3. Raisons liées au programme d'études (manque d'intérêt, de motivation, insatisfaction par rapport au programme, réorientation, etc.)	☐1	☐2
4. Raisons personnelles (comportement, santé, obligations familiales, difficultés financières, etc.)	☐1	☐2
5. Autre, précisez : _____	☐1	☐2

29. À l'hiver 2004, de façon générale, dans votre collège vous vous sentiez :

☐1 Très bien ☐2 Assez bien ☐3 Pas très bien ☐4 Pas bien du tout

30. À l'hiver 2004, étiez-vous satisfait de votre collège ?

☐1 Tout à fait ☐2 Assez ☐3 Peu ☐4 Pas du tout

31. À l'hiver 2004, étiez-vous satisfait de votre programme d'études ?

☐₁ Tout à fait ☐₂ Assez ☐₃ Peu ☐₄ Pas du tout

32. À l'hiver 2004, aviez-vous une attitude positive par rapport à vos études collégiales ?

☐₁ Tout à fait ☐₂ Assez ☐₃ Peu ☐₄ Pas du tout

33. À l'hiver 2004, pensiez-vous réussir votre formation au collégial ?

☐₁ Tout à fait ☐₂ Assez ☐₃ Peu ☐₄ Pas du tout

34. À l'hiver 2004, étiez-vous satisfait(e) de vos résultats scolaires ?

☐₁ Très satisfait(e) ☐₂ Plutôt satisfait(e) ☐₃ Plutôt insatisfait(e) ☐₄ Très insatisfait(e)

2.2 Projet de formation

Parmi les éléments suivants, identifiez ceux qui ont eu une influence sur le choix du programme d'études auquel vous étiez inscrit à l'hiver 2004.

35. Cet élément a-t-il influé sur votre choix ? (Pour le programme d'études de l'hiver 2004)	Oui	Non	**36.** (SI OUI À LA QUESTION 35) Si oui, à l'hiver 2004, diriez-vous que cette influence fut : Très faible	Faible	Grande	Très grande
1. Vos champs d'intérêt personnels (goûts, aptitudes, rêves, volonté d'aider le monde et d'y jouer un rôle positif, etc.)	☐₁	☐₂	☐₁	☐₂	☐₃	☐₄
2. Les perspectives professionnelles (les débouchés professionnels, la perspective d'une bonne rémunération, d'un statut social intéressant, d'une grande polyvalence, etc.)	☐₁	☐₂	☐₁	☐₂	☐₃	☐₄
3. Les conseils d'un(e) professionnel(le) (conseiller(ère) d'orientation, psychologue, responsable d'information scolaire et professionnelle)	☐₁	☐₂	☐₁	☐₂	☐₃	☐₄
4. Un facteur familial (volonté des parents, conseils de membres de la famille, tradition familiale)	☐₁	☐₂	☐₁	☐₂	☐₃	☐₄
5. Des expériences professionnelles antérieures	☐₁	☐₂	☐₁	☐₂	☐₃	☐₄
6. Des limites aux choix de programmes (préalables manquants, résultats scolaires faibles, volonté de rester dans la région, etc.)	☐₁	☐₂	☐₁	☐₂	☐₃	☐₄
7. Autre, précisez : _____	☐₁	☐₂	☐₁	☐₂	☐₃	☐₄

37. Je vais énumérer un certain nombre d'activités et vous demander de déterminer, selon vos valeurs personnelles, l'ordre d'importance que vous leur accordiez les unes par rapport aux autres **à l'hiver 2004**.

- Parmi les cinq activités suivantes, quelle est la plus importante pour vous ?
- Parmi les quatre activités suivantes, quelle est la moins importante ?
- Parmi les trois activités suivantes, quelle est la plus importante ?
- Parmi les deux activités suivantes, quelle est la moins importante ?

1. Les activités reliées directement à la formation (cours, laboratoires, conférences, etc.) _____
2. Le travail rémunéré (peu importe le type de travail) _____
3. Les activités parascolaires de votre collège _____
4. Le travail personnel lié à la formation collégiale _____
5. Les autres activités à l'extérieur du collège telles que les loisirs, les déplacements, la gestion personnelle, les obligations familiales, etc. _____

3. VIE ÉTUDIANTE

3.1 Activités scolaires

38. À l'hiver 2004, est-ce que vous assistiez à tous vos cours ?

☐₁ Toujours ☐₂ La plupart du temps ☐₃ Rarement ☐₄ Jamais

39. À l'hiver 2004, participiez-vous activement à vos cours ?
(Ex. : écoute attentive, prise de notes, participation aux travaux d'équipe, etc.)

☐₁ Toujours ☐₂ La plupart du temps ☐₃ Rarement ☐₄ Jamais

40. À l'hiver 2004, en dehors des cours, faisiez-vous le travail demandé par l'enseignante ou l'enseignant (travaux, lectures, etc.) ?

☐₁ Toujours ☐₂ La plupart du temps ☐₃ Rarement ☐₄ Jamais

41. À l'hiver 2004, en dehors des cours et en plus du travail demandé par l'enseignant, faisiez-vous des lectures ou des exercices supplémentaires ?

☐₁ Toujours ☐₂ La plupart du temps ☐₃ Rarement ☐₄ Jamais

42. À l'hiver 2004, en moyenne, combien d'heures par semaine consacriez-vous à vos études et travaux scolaires en excluant les heures de cours ?

Nombre d'heures consacrées _____

43. Selon vous, à l'hiver 2004, consacriez-vous suffisamment de temps à vos études et travaux scolaires (en excluant les heures de cours) ?

☐₁ Oui ☐₂ Non

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

_____

_____

44. À l'hiver 2004, pendant vos loisirs, faisiez-vous certaines activités liées à votre formation collégiale (lecture de revues, conférences, visites, etc.) ?

☐₁ Oui, souvent ☐₂ Oui, de temps à autre ☐₃ Oui, mais rarement ☐₄ Jamais

45. Entre le moment de votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement), avez-vous abandonné un ou plusieurs cours ?

Note : Par abandon, on entend abandon officiel ou arrêt de fréquentation d'un cours entraînant un échec.

☐₁ Oui, nombre de cours total abandonnés entre l'entrée au collégial et l'hiver 2004 : _____ cours
nombre de cours abandonnés à l'hiver 2004 : _____ cours

☐₂ Non (PASSEZ À LA QUESTION 47)

46. Parmi les raisons que je vais énumérer, identifiez celles qui expliquent votre abandon d'un ou de plusieurs cours entre votre entrée au collégial et la session d'hiver 2004 (inclusivement).

	Oui	Non
1. Je n'ai pas pu apporter de modifications à mon choix de cours	☐₁	☐₂
2. Je manquais d'information sur le contenu des cours au moment de les choisir	☐₁	☐₂
3. La méthode d'enseignement ne me convenait pas	☐₁	☐₂
4. Je n'avais pas de motivation ou d'intérêt pour ce cours	☐₁	☐₂
5. La charge de travail pour le cours était trop lourde	☐₁	☐₂
6. La charge de travail pour l'ensemble des cours était trop lourde	☐₁	☐₂
7. Mon travail rémunéré m'empêchait de suivre le cours	☐₁	☐₂
8. Autre, précisez : _____	☐₁	☐₂

3.2 Travail rémunéré

47. À l'hiver 2004, aviez-vous un travail rémunéré ?

☐₁ Oui ☐₂ Non (PASSEZ À LA QUESTION 53)

48. À l'hiver 2004, en moyenne, combien d'heures par semaine consacriez-vous au travail rémunéré ?

Nombre d'heures par semaine : _____

49. Quelles étaient les principales raisons pour lesquelles vous aviez un travail rémunéré à l'hiver 2004 ?

	Oui	Non
1. Subvenir à mes besoins quotidiens (loyer, nourriture, etc.)	☐₁	☐₂
2. Me payer des plaisirs personnels (sports, sorties, dépenses diverses, etc.)	☐₁	☐₂
3. Acquérir de l'expérience sur le marché du travail	☐₁	☐₂
4. Payer mes études collégiales	☐₁	☐₂
5. Autre, précisez : _____	☐₁	☐₂

50. Selon vous, à l'hiver 2004, les heures consacrées à votre travail rémunéré nuisaient-elles à votre formation collégiale ?

☐₁ Oui, souvent ☐₂ Oui, de temps à autre ☐₃ Oui, mais rarement ☐₄ Jamais

51. À l'hiver 2004, aviez-vous un travail rémunéré lié à votre formation collégiale ?

☐₁ Oui, entièrement lié ☐₂ Oui, assez lié ☐₃ Oui, mais peu lié ☐₄ Non, pas du tout lié

52. (SI « OUI » À LA QUESTION 13 ET <> DE « NON, PAS DU TOUT LIÉ » À LA QUESTION 51, POSEZ CETTE QUESTION, SINON PASSEZ À LA QUESTION 53)
Est-ce que ce travail était lié à la formule d'alternance travail-études ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non (PASSEZ À LA QUESTION 53)

3.3 Liens avec les étudiantes ou étudiants

53. Entre le moment de votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement), avez-vous établi des liens ou des relations amicales avec des étudiantes ou étudiants de votre programme d'études ou avec ceux d'autres programmes de DEC ?

☐ 1 Oui, dans le même programme ☐ 2 Oui, dans un autre programme
☐ 3 Oui, dans le même programme et dans d'autres programmes ☐ 4 Non (PASSEZ À LA QUESTION 59)

54. Entre le moment de votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement), vous est-il arrivé de rencontrer, en dehors des heures de cours, des étudiantes ou étudiants avec qui vous avez développé des liens ?

☐ 1 Oui, souvent ☐ 2 Oui, de temps à autre ☐ 3 Oui, mais rarement ☐ 4 Jamais (PASSEZ À LA QUESTION 56)

55. En général, entre le moment de votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement), lorsque vous vous rencontriez, c'était pour :

	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Jamais
1. Discuter de questions reliées aux études (travail de groupe, examens, contenus ou notes de cours, etc.)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
2. Discuter de sujets non reliés aux études	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
3. Pratiquer une activité parascolaire (activité sportive, culturelle, communautaire, etc.)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
4. Faire des sorties sans lien avec le collège (5 à 7, soirées, etc.)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
5. Autre, précisez : _____	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

À l'hiver 2004, quelle place prenaient les liens développés avec d'autres étudiants :

56. Dans votre vie personnelle ?

☐ 1 Très importante
☐ 2 Assez importante
☐ 3 Peu importante
☐ 4 Pas du tout importante

57. Dans la réussite de votre formation ?

☐ 1 Très importante
☐ 2 Assez importante
☐ 3 Peu importante
☐ 4 Pas du tout importante

58. À l'hiver 2004, obtenir de l'aide d'une autre étudiante ou d'un autre étudiant lorsque vous aviez un problème d'ordre scolaire était :

☐ 1 Très facile ☐ 2 Plutôt facile ☐ 3 Plutôt difficile ☐ 4 Très difficile
☐ 8 N'a pas tenté d'obtenir de l'aide d'autres étudiants à l'hiver 2004

3.4 Contacts avec le personnel enseignant

59. Entre le moment de votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement), avez-vous pris l'initiative d'entrer en contact avec une enseignante ou un enseignant en dehors des heures de cours, que ce soit en personne, par téléphone ou par courrier électronique ?

☐ 1 Oui, souvent ☐ 2 Oui, de temps à autre ☐ 3 Oui, mais rarement ☐ 4 Jamais (PASSEZ À LA QUESTION 63)

60. En général, entre le moment de votre entrée au collège et l'hiver 2004, lorsque vous êtes entré en contact avec une enseignante ou un enseignant en dehors des heures de cours, c'était pour :

	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Jamais
1. Obtenir un complément d'information sur le contenu d'un cours ou sur le travail scolaire demandé	☐1	☐2	☐3	☐4
2. Obtenir une explication sur les méthodes d'évaluation d'un cours (travaux longs, exposés, examens, etc.)	☐1	☐2	☐3	☐4
3. Un problème personnel (emploi du temps, absence, méthodes de travail, etc.)	☐1	☐2	☐3	☐4
4. La recherche de renseignements sur les perspectives professionnelles (orientation, débouchés)	☐1	☐2	☐3	☐4
5. Autre, précisez : _____	☐1	☐2	☐3	☐4

61. À l'hiver 2004, rejoindre une enseignante ou un enseignant en dehors des heures de cours a généralement été :

☐1 Très facile ☐2 Plutôt facile ☐3 Plutôt difficile ☐4 Très difficile

☐8 N'a pas tenté d'obtenir de l'aide d'autres étudiants à l'hiver 2004

62. À l'hiver 2004, étiez-vous généralement satisfait(e) des relations que vous avez eues avec vos enseignantes ou enseignants en dehors des heures de cours ?

☐1 Tout à fait satisfait(e) ☐2 Satisfait(e) ☐3 Peu satisfait(e) ☐4 Pas du tout satisfait(e)

3.5 Services et activités du collège

À l'hiver 2004, au sujet des services et des activités mis en place par votre collège, dans quelle mesure connaissiez-vous :

		Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout
63.	L'information et les règlements de votre collège (ex. : la durée et l'organisation des études, les conditions liées aux changements de programme, les dates de changement ou d'abandon de cours, etc.) ?	☐1	☐2	☐3	☐4
64.	Les différents services d'aide et de soutien offerts par votre collège (ex. : aide psychologique, aide pédagogique individuelle, tutorat, ateliers d'aide, etc.) ?	☐1	☐2	☐3	☐4
65.	Les activités parascolaires (sociales, culturelles, sportives) ?	☐1	☐2	☐3	☐4
66.	Les autres services du collège (laboratoires informatiques, bibliothèque, etc.) ?	☐1	☐2	☐3	☐4

Depuis le début de vos études collégiales jusqu'à l'hiver 2004, précisez si vous avez utilisé les services suivants et, s'il y a lieu, leur utilité.

	67. Service utilisé :				**68.** Utilité :			
	Très souvent	Assez souvent	À l'occasion	Jamais	Très utile	Assez utile	Peu utile	Pas du tout utile
1. Les services d'un aide pédagogique individuel (API)	☐1	☐2	☐3	☐4	☐1	☐2	☐3	☐4
2. Les services d'un psychologue ou d'un conseiller d'orientation	☐1	☐2	☐3	☐4	☐1	☐2	☐3	☐4
3. Les services d'aide à l'apprentissage (centres d'aide, tutorat, etc.)	☐1	☐2	☐3	☐4	☐1	☐2	☐3	☐4
4. D'autres services (ex. : prêts et bourses, placement, logement, associations, etc.)	☐1	☐2	☐3	☐4	☐1	☐2	☐3	☐4

69. Entre votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement), étiez-vous impliqué dans l'élaboration, la mise en œuvre ou l'organisation d'activité(s) parascolaire(s) de votre collège ?

☐1 Très impliqué ☐2 Assez impliqué ☐3 Peu impliqué ☐4 Pas du tout impliqué

70. Entre votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement), participiez-vous à des activités parascolaires organisées dans votre collège ?

☐1 Oui, souvent ☐2 Oui, de temps à autre ☐3 Oui, mais rarement ☐4 Jamais

71. (SI LA QUESTION 69 = « PAS DU TOUT IMPLIQUÉ » ET LA QUESTION 70 = « JAMAIS », PASSEZ À LA QUESTION 73)

À l'hiver 2004, en moyenne, combien d'heures par semaine consacriez-vous à la participation à des activités parascolaires et/ou à l'organisation de telles activités ?

Nombre d'heures par semaine : _____

***Note :** inscrire « 0 » si l'étudiant ne s'est pas impliqué dans des activités parascolaires à l'hiver 2004 et passez à la question 73.*

72. À l'hiver 2004, étiez-vous satisfait(e) des activités parascolaires auxquelles vous participiez ?

☐1 Tout à fait satisfait(e) ☐2 Satisfait(e) ☐3 Peu satisfait(e) ☐4 Pas du tout satisfait(e)

73. À l'hiver 2004, les activités parascolaires étaient-elles importantes dans votre vie d'étudiante ou d'étudiant ?

☐1 Très importantes ☐2 Assez importantes ☐3 Peu importantes ☐4 Pas du tout importantes

74. À l'hiver 2004, participiez-vous à des activités sociales, culturelles, sportives ou communautaires à l'extérieur de votre collège ?

☐1 Oui ☐2 Non (PASSEZ À LA QUESTION 76)

75. À l'hiver 2004, ces activités avaient-elles un lien avec votre formation collégiale ?

☐1 Oui, souvent ☐2 Oui, de temps à autre ☐3 Oui, mais rarement ☐4 Non, jamais

4. ENGAGEMENT PENDANT LA FORMATION COLLÉGIALE

L'engagement d'une étudiante ou d'un étudiant pendant sa formation collégiale peut prendre diverses formes et se traduire par un investissement personnel dans des activités scolaires, communautaires, culturelles, sportives ou autres.

76. À l'hiver 2004, vous considériez-vous comme une étudiante ou un étudiant engagé(e) lors de votre formation collégiale ?

☐ 1 Tout à fait ☐ 2 Assez ☐ 3 Peu ☐ 4 Pas du tout

Pour quelle(s) raison(s) ?

_____

_____

77. Votre engagement a-t-il évolué entre le moment de votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement) ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non (PASSEZ À LA QUESTION 79)

78. Décrivez brièvement les changements que vous avez observés dans votre engagement entre le moment de votre entrée au collégial et l'hiver 2004 (inclusivement).

_____

_____

79. Selon vous, quels sont les moyens de favoriser l'engagement des étudiantes et étudiants pendant leur formation collégiale ?

_____

_____

80. Selon vous, quels sont les obstacles à éviter pour qu'une étudiante ou un étudiant puisse s'engager pendant sa formation collégiale ?

_____

_____

81. Si l'implication des élèves dans des activités reliées à leur formation collégiale était mentionnée sur les relevés de notes officiels, auriez-vous été porté à vous investir davantage dans ces types d'activités à l'hiver 2004 (ex. : scolaires, communautaires, culturelles, sportives, etc.) ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non ☐ 9 Ne sais pas

82. Accepteriez-vous de participer à un groupe de discussion à l'automne 2005 sur les formes d'engagement d'une étudiante ou d'un étudiant pendant sa formation collégiale ?

☐ 1 Oui ☐ 2 Non

NOUS VOUS REMERCIONS GRANDEMENT DU TEMPS QUE VOUS NOUS AVEZ ACCORDÉ.

ANNEXE 3 DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE

Le questionnaire d'enquête comporte 82 questions réparties en 4 sections.

La première section (17 questions) présente des renseignements sociodémographiques sur les répondants. Ces renseignements sont des variables descriptives de l'échantillon d'enquête et devraient permettre de croiser certains renseignements avec les variables dépendantes que sont l'engagement et la réussite éducative.

La deuxième section, portant sur les *études collégiales*, se subdivise en deux sous-sections : le cheminement scolaire et le projet de formation. On y présente des données à la fois objectives (des faits, comme avoir changé de programme) et subjectives (des impressions, comme le degré de satisfaction à l'égard du programme d'études, l'impression de pouvoir réussir ses études ou l'intérêt pour celles-ci). Ces questions recoupent principalement la dimension affective de l'engagement.

La troisième section, relative à la *vie étudiante*, se subdivise en cinq sous-sections. La première sous-section concerne les activités scolaires et contient des questions qui ont trait à la dimension cognitive de l'engagement, c'est-à-dire des conduites en relation avec la façon d'apprendre et le temps consacré aux études. La deuxième sous-section contient des questions relatives au travail rémunéré. Ces questions ne font pas partie des dimensions de l'engagement et sont plutôt considérées comme des variables sociodémographiques, car elles donnent des renseignements complémentaires sur les caractéristiques individuelles des étudiants, lesquelles pourraient être croisées avec les dimensions de l'engagement et de la réussite éducative. Enfin, les troisième, quatrième et cinquième sous-sections contiennent des questions ayant trait aux liens qu'entretiennent les étudiants avec leurs pairs et leurs professeurs, ainsi que des questions concernant leur connaissance des services du collège et leur participation à des activités parascolaires. Ces sous-sections ont trait principalement à la dimension socio-relationnelle de l'engagement, mais certaines questions concernent l'aspect cognitif.

La dernière section, qui porte sur l'*engagement*, contient sept questions dont la plupart ne proposent pas de choix de réponse et demandent plutôt d'apporter des précisions sur les conditions favorables ou non à l'engagement. Une question porte précisément sur la perception du degré d'engagement global des étudiants à l'hiver 2004. Cette section contient principalement des renseignements qualitatifs sur l'engagement.

ANNEXE 4 DESCRIPTION DU CADRE CONCEPTUEL ET RÉPARTITION DES QUESTIONS EN FONCTION DE CE CADRE

Description du cadre conceptuel

La *dimension affective* de l'engagement regroupe 21 questions qui font appel à des réponses de l'ordre des sentiments, comme l'importance d'un élément ou le degré de satisfaction à l'égard d'une réalité. Comme dans le modèle de la motivation scolaire de Barbeau (1993, 2007), on y trouve les déterminants que sont les valeurs, les croyances et les perceptions. La *dimension cognitive* contient 22 questions relatives aux activités scolaires et au choix de programme. Enfin, la *dimension sociorelationnelle* regroupe 21 questions qui concernent la fréquence d'actions en rapport avec la participation à des activités parascolaires ou le type de relations ou de comportements que l'étudiant entretient avec ses pairs ou les enseignants. Certaines questions font également référence au degré de connaissance des services offerts par l'établissement.

Répartion des questions de l'enquête téléphonique selon les catégories du plan d'analyse des données[17]

	Plan d'analyse des données								
	Individu	Engagement			Autoperception	Réussite			
		Affectif	Cognitif	Sociorelationnel	Engagement	Accès	Cheminement	Diplôme	Ins. prof.
1	Âge	18	11	53	76	Session accueil	Ab. cours	Sanction	Inscr. uni.
2	N° prog.	20	12	54		Man.	Ab. études		Travail
3	Origine	21,1	19	55,1			Chang. prog.		
4	Région	21,2	36,1	55,2			Chang. coll.		
5	Déménagement	21,3	36,2	55,3			13		
6	Langue	21,4	36,3	55,4			14		
7	Scolarité parents	22,1	36,4	58			15		
8	Lieu DES	22,2	36,5	59			23		
9	DES public / privé	22,3	36,6	60,1			24		
10	Diplôme 2004	22,4	35	60,2			25		
13	Alt. travail-études	31	38	60,3			26		
14	Taxe à l'échec	32	39	60,4			27		
15	Contrat de réussite	33	40	61			28		
16	Lieu de résidence	34	41	65			45a		
17	Situation financière	29	42	67,2			45b		
47	Travail rémunéré	30	43	67,4			46		
48	N^bre heures trav.	56	44	69					
49	Raisons trav.	57	63	70					
51	Trav. lié formation	62	64	71					
	N° session	72	66	74					
	Moy. hiver 2004	73	67,1	75					
	N^bre fi prog.		67,3						

Exclure des dimensions les questions 37, 50 et 68.

17. Les nombres du tableau font référence au numéro de la question.

ANNEXE 5 FACTEURS DE L'ENGAGEMENT

La liste des variables d'engagement retenues par l'analyse factorielle

La dimension	Les facteurs	Les numéros des questions
Affective	Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège	29-30-31-32-33-34
	L'importance des relations avec les pairs	56-57
	L'intérêt pour les études	18
	L'importance des activités parascolaires	73
Cognitive	Les efforts consacrés aux études	38-39-40-41-42-43
	La connaissance des services et règlements liés aux études	63-64-66
	La précision du choix de programme	12
	La connaissance du contenu du programme	19
	Un champ d'intérêt personnel comme motif de choix de programme	36a
	Les perspectives professionnelles comme motif de choix de programme	36b
	Les expériences professionnelles antérieures comme motif de choix de programme	36c
	L'influence familiale comme motif de choix de programme	36d
	Les conseils d'un professionnel comme motif de choix de programme	36e
	Les limites du choix de programme comme motif de choix de programme	36f
	Les activités de loisirs liées aux études	44
	L'utilisation des services pédagogiques aux élèves	67a-67c
Sociorelationnelle	Les relations avec les pairs non liées aux études	54-55b-55d
	Les relations avec les enseignants	60a-60b-60c-60d
	Les relations avec les pairs liées aux études	55a
	L'utilisation de services comme le placement et les prêts et bourses	67d
	L'utilisation des services de psychologie et d'orientation	67b
	Les activités extrascolaires liées aux études	75

ANNEXE 6 VARIABLES UTILISÉES POUR LES ANALYSES DE RÉGRESSION

Les variables utilisées pour les analyses de régression

Modèle 1	Modèle 2
Les caractéristiques individuelles	**Les caractéristiques individuelles et les facteurs d'engagement**
Le sexe	Le sexe
Le nombre d'heures travaillées	Le nombre d'heures travaillées
La scolarité des parents	La scolarité des parents
La situation financière	La situation financière
La moyenne générale au secondaire	La moyenne générale au secondaire
L'inscription au secteur préuniversitaire	L'inscription au secteur préuniversitaire
L'inscription au secteur technique	L'inscription au secteur technique
La perception de son engagement	La perception de son engagement
	Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège
	L'importance des relations avec les pairs
	L'intérêt pour les études
	L'importance des activités parascolaires
	Les efforts consacrés aux études
	La connaissance des services et règlements liés aux études
	La précision du choix de programme
	La connaissance du contenu du programme
	Un champ d'intérêt personnel comme motif de choix de programme
	Les perspectives professionnelles comme motif de choix de programme
	Les expériences professionnelles antérieures comme motif de choix de programme
	L'influence familiale comme motif de choix de programme
	Les conseils d'un professionnel comme motif de choix de programme
	Les limites du choix de programme comme motif de choix de programme
	Les activités de loisirs liées aux études
	L'utilisation des services pédagogiques aux élèves
	Les relations avec les pairs non liées aux études
	Les relations avec les enseignants
	Les relations avec les pairs liées aux études
	L'utilisation de services comme le placement et les prêts et bourses
	L'utilisation des services de psychologie et d'orientation
	Les activités extrascolaires liées aux études

ANNEXE 7 TABLEAUX DES ANALYSES DE RÉGRESSION

Tableau 1
Les caractéristiques individuelles et les indicateurs d'engagement prédictifs du rendement scolaire

Le rang	La dimension	Le facteur	Le pourcentage de la variance expliquée (R^2)
1	Individuelle	Une forte moyenne générale au secondaire	34,3 %
2	Affective	Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège	10,9 %
3	Individuelle	Le sexe (fille)	6,7 %
4	Cognitive	Les efforts consacrés aux études	3,0 %
5	Individuelle	Le secteur d'études	1,3 %
6	Sociorelationnelle	L'utilisation de services aux étudiants (prêts et bourses, etc.)	0,8 %
		(R^2) total de la variance expliquée (%)	**57,0 %**

Tableau 2
Les caractéristiques individuelles et les indicateurs d'engagement prédictifs de la diplomation

Le rang	La dimension	Le facteur	R de Wald	Le rapport des cotes*
1	Individuelle	Une forte moyenne générale au secondaire	0,27	1,12
2	Cognitive	La précision du choix de programme	0,14	4,28
3	Affective	Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège	0,14	1,20
4	Individuelle	Le sexe (fille)	0,10	1,87
5	Cognitive	L'influence familiale pour le choix de programme	0,08	1,32
6	Individuelle	Le temps consacré au travail rémunéré (-)	0,08	1,03
7	Affective	L'importance des relations avec les pairs	0,07	1,20
8	Cognitive	Les efforts consacrés aux études	0,05	1,08
		R^2 de Nagelkerke : proportion de la variance expliquée par le modèle	**36,4 %**	
		Chances proportionnelles – Hasard à battre	**53,5 %**	
		Pourcentage de cas bien classés par le modèle	**80,1 %**	

* Une valeur du rapport des cotes de 1 signifie que le facteur en question n'a pas d'effet sur la probabilité d'obtention du diplôme. Plus la valeur s'accroît, plus les chances d'obtenir un diplôme augmentent en fonction du facteur retenu.

Tableau 3
Les caractéristiques individuelles et les indicateurs d'engagement prédictifs de la non-interruption des études

Le rang	La dimension	Le facteur	R de Wald	Le rapport des cotes*
1	Affective	Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège	0,22	1,24
2	Individuelle	Une forte moyenne générale au secondaire	0,22	1,09
3	Individuelle	Une situation financière aisée	0,09	1,55
4	Cognitive	L'influence familiale pour le choix de programme	0,09	1,36
5	Individuelle	Le sexe (fille)	0,08	1,64
6	Cognitive	La connaissance des services liés au soutien aux études (-)	0,06	1,13
7	Cognitive	Les limites du choix de programme (-)	0,05	1,23
8	Sociorelationnelle	Les relations avec les enseignants (-)	0,05	1,08
		R^2 de Nagelkerke : proportion de la variance expliquée de la non-interruption	**28,3 %**	
		Chances proportionnelles – Hasard à battre	**62,4 %**	
		Pourcentage de cas bien classés par le modèle	**78,2 %**	

* Une valeur du rapport des cotes de 1 signifie que le facteur en question n'a pas d'effet sur la probabilité de non-interruption des études. Plus la valeur s'accroît, plus les chances de ne pas interrompre les études augmentent en fonction du facteur retenu.

ANNEXE 8 TABLEAUX DE DISTRIBUTION DE FRÉQUENCES

Tableau 1
Le pourcentage de distribution des étudiants par niveau de la moyenne au collégial en fonction des efforts consacrés aux études

La moyenne générale au secondaire	N	Moins de 70 %	Entre 70 % et 74,99 %	Entre 75 % et 79,99 %	Plus de 80 %
Les efforts consacrés aux études					
Très forts	235	**17,8**	18,2	26,9	**37,0**
Forts	206	19,5	21,3	28,2	31,1
Faibles	182	22,3	31,7	21,8	24,2
Très faibles	217	**41,1**	25,7	21,0	**12,2**

Tableau 2
Le pourcentage de distribution des étudiants par niveau de la moyenne au collégial en fonction du nombre d'heures consacrées au travail rémunéré

La moyenne générale au secondaire	N	Moins de 70 %	Entre 70 % et 74,99 %	Entre 75 % et 79,99 %	Plus de 80 %
Le travail rémunéré					
Ne travaillent pas	275	**18,5**	26,7	21,7	**33,1**
Travaillent moins de 15 heures	169	20,6	19,0	24,9	35,5
Travaillent entre 15 et 20 heures	281	29,0	24,7	27,6	18,7
Travaillent plus de 20 heures	138	**37,8**	21,7	22,6	**17,9**

BIBLIOGRAPHIE

Astin, Alexander W. (1984). «Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education: An Empirical Typology of College Students». *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, no. 4, July, p. 297-308.

Bailey, Thomas R. et Mariana Alfonso (2005). *Paths to Persistence: An Analysis of Research on Program Effectiveness at Community Colleges*. New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, 38 p.

Barbeau, Denise (1993). «La motivation scolaire». *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre, p. 20-27.

Barbeau, Denise (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep: méta-analyse*. Québec: Presses de l'Université Laval, 426 p.

Barbeau, Denise, Angelo Montini et Claude Roy (1997). *Sur les chemins de la connaissance: la motivation scolaire*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale, 264 p.

Bean, John P. et Barbara S. Metzner (1985). «A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition». *Review of Educational Research*, vol. 55, no. 4, p. 485-540.

Bélanger, Marie-France et autres (2005). *L'engagement dans les études: une réalité plurielle*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke, 122 p.

Blouin, Yves (2003). «Les collèges et la réussite de leurs étudiants: imputables ou pas?». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1, octobre, p. 42-44.

Borden, Victor M. N. (1988). *Student Engagement in College*. Document présenté au 28e Annual Air Forum, tenu à Phoenix (AR), 39 p.

Bouffard, T. et autres (1995). «The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance among College Students». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 65, p. 317-329.

Bourdon, S. et autres (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. Phase 1, rapport de recherche. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, 118 p.

Bujold, Johanne (2005). *PROSPERE: un outil pour produire un profil de réussite des études*. Québec: Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 4 p.

Bujold, Johanne (2006). *PROSPERE: une philosophie, une démarche et des réalisations*. Québec: Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 4 p.

Carrefour de la réussite au collégial (2005). *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite. 1: Conditions d'efficacité d'une mesure d'aide, 2: Démarche générale d'évaluation d'une mesure d'aide*. Montréal: Le Carrefour, 85 p.

Chenard, Pierre et Claire Fortier (2005). *La réussite scolaire: évolution d'un concept*. Québec: Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 6 p.

Chenard, Pierre et Pierre Doray (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 276 p.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*. Québec: La Commission, 37 p.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2006). *Les plans stratégiques des cégeps: un premier bilan d'évaluation*. Québec: La Commission, 33 p.

Conseil des collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. L'état et les besoins de l'enseignement collégial: rapport 1987-1988. Québec: Le Conseil, 101 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue étudiants*. Sainte-Foy: Le Conseil, 118 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement*. Sainte-Foy: Le Conseil, 106 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2000a). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*. Sainte-Foy: Le Conseil, 126 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2000b). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Sainte-Foy : Le Conseil, 102 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*. Sainte-Foy : Le Conseil, 139 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Sainte-Foy : Le Conseil, 109 p.

Corno, Lyn et Ellen B. Mandinach (1983). « The Role of Cognitive Engagement in Classroom, Learning and Motivation ». *Education Psychologist*, vol. 18, no. 2, p. 88-108.

Côté, Rénald (2006). « Les services aux étudiants : le bonheur est-il un objectif éducatif ? ». Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 199-219.

Davis, Todd M. et Patricia Hillman Murrell (1993). *Turning Teaching into Learning : The Organisations Role of Student Responsibility in the Collegiate Experience*. Washington, D. C. : The George Washington University, 106 p.

Fédération des cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements*. Montréal : La Fédération, 136 p.

Fédération des cégeps (2000). *La réussite et la diplomation au collégial : des cibles et des indicateurs de qualité*. Montréal : La Fédération, 16 p.

Fédération des cégeps (2004a). *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années : une analyse prospective de la Fédération des cégeps*. Montréal : La Fédération, 47 p.

Fédération des cégeps (2004b). *Rapport de recherche sur les services psychosociaux et les services de santé dans les collèges en 2002-2003*. Montréal : La Fédération, 80 p.

Gingras, Michèle et Ronald Terrill (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : dix ans plus tard*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 133 p.

Gibeau, Guy (2005). « L'apport de la psychologie et de la sociologie en éducation ». Dans P. Chenard et P. Doray (dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 7-24.

Grignon, Claude et Louis Gruel (1999). *La vie étudiante*. Paris : Presses universitaires de France, 194 p.

Kuh, George D. (2001). *The National Survey of Student Engagement : Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*. Bloomington : Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning, 26 p.

Kuh, George D. et autres (2001). *The Disengaged Commuter Student : Fact or Fiction : National Survey of Student Engagement*. Bloomington : Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning, 11 p.

Lambert, Mylène et autres (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Statistique Canada, 40 p.

Lapostolle, Lynn (2006). « Réussite scolaire et réussite éducative ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 4, juin, p. 5-7.

Machabée, Yannick (2003). *État de situation sur les pratiques de reconnaissance de la participation et de l'engagement étudiant dans les collèges en 2001-2002*. Montréal : Fédération des cégeps, 61 p.

Ministère de l'éducation (2002). *Moyens mis en œuvre dans les collèges pour favoriser la réussite*. Québec : Le Ministère, 13 p.

Ministère de l' éducation (2004). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Document de consultation. Québec : Le Ministère, 60 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006). *Indicateurs sur l'obtention d'une sanction des études collégiales (système CHESCO)*. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/chesco/chesco_index.htm (8 avril 2006).

Ministère de l'éducation, Fédération des cégeps et Fédération étudiante collégiale du Québec (2005). *Mention sur le bulletin reconnaissant l'engagement étudiant*. Guide de référence. Québec et Montréal : Les organismes, 34 p.

Nystrand, M. et A. Gamoran (1991). « Instructional Discourse, Student Engagement and Literature Achievement ». *Research in the Teaching of English*, vol. 25, no. 3, p. 261-290.

Pageau, Danielle et Johanne Bujold (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras : les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études : analyse des données des enquêtes ICOPE*. Sainte-Foy : Université du Québec, 85 p.

Pascarella, Ernest T. et Patrick T. Terenzini (2005). *How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research*. San Francisco : John Wiley and Sons, 827 p.

Pintrich, P. R. et B. Schrauben (1992). « Students' Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks ». Dans D. H. Schunk and J. Meece (dir.). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, p. 149-179.

Pirot, Laurence et Jean-Marie De Ketele (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, p. 367-394.

Ricard, Philippe (1998). *Les conditions socioéconomiques des étudiantes et des étudiants des cégeps du Québec*. Montréal : Collège de Rosemont et Fédération des cégeps, 96 p.

Rivière, Bernard (2000). « Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite ». *Orientation*, vol. 12, n° 3, p. 14-19.

Rivière, Bernard et Josée Jacques (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont : Éditions Logiques, 110 p.

Romano, Guy (1991). « Étudier… en surface ou en profondeur ? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, décembre, p. 6-11.

Romano, Guy (1996). « Environnement pédagogique et apprentissage ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 1, octobre, p. 27-31.

Roy, Jacques (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Québec : Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, 116 p.

Roy, Jacques et autres (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et société (INRS), 135 p.

Sales, Arnaud et autres (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle : rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Montréal et Québec : Université de Montréal et ministère de l'Éducation, 372, [42] p.

Tardif, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques, 474 p.

Terenzini, Patrick T., Ernest T. Pascarella et Gregory S. Blimling (1999). « Students' Out-of-Class Experience and Their Influence on Learning and Cognitive Development : A Literature Review ». *Journal of College Student Development*, vol. 40, no. 5, p. 610-623.

Terrill, Ronald et Robert Ducharme (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 380 p.

Tinto, Vincent (1975). « Drop Outs from Higher Education : A Theoretical Synthesis of the Recent Literature ». *A Review of Educational Research*, no. 45, p. 89-125.

Tinto, Vincent (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago : University of Chicago Press, 246 p.

Tinto, Vincent (2002a). *Establishing Conditions for Student Success*. Presented at the 11th Annual Conference of the European Access Network, Monash University, Prato, Italy, 8 p.

Tinto, Vincent (2002b). *Taking Student Retention Seriously : Rethinking the First Year of College*. Syracuse, N. Y. : Syracuse University, 8 p. (Dans le site Internet de l'auteur : soeweb.syr.edu/academics/grad/higher_education/vtinto.cfm).

Tinto, Vincent (2003). *Promoting Student Retention Through Classroom Practice*. Presented at Enhancing Student Retention : Using International Policy and Practice. An International Conference of European Access Network and the Institute for Access Studies au Staffordshire University, Amsterdam, 7 p.

Tinto, Vincent et Brain Pusser (2006). *Moving From Theory to Action : Building a Model of Institutional Action for Student Success*. Draft. Washington : National Postsecondary Education Cooperative, 51 p.

Tremblay, Gilles et autres (dir.) (2006). ***Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales***. Québec : Centre de recherche multidisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes, 15 p.

Tremblay, Jean-Yves (2004). « L'engagement dans les études comme facteur de réussite : un concept pas si simple à cerner ». ***Pédagogie collégiale***, vol. 18, n° 1, octobre, p. 39-42.

Viau, Rolland (1994). ***La motivation en contexte scolaire***. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique, 221 p.

Vigneault, Marcel (1993). ***La pratique études/travail : les effets***. Montréal : Collège Montmorency, 147 p.

Veillette, Suzanne (2004). ***L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et sur l'insertion professionnelle***. Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES), Cégep de Jonquière, 4 p.

Zimmerman, Barry J. (1990). « A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning ». ***Journal of Education Psychology***, vol. 81, no. 3, p. 329-339.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL*

PRÉSIDENTE

Ginette SIROIS
Membre du Conseil
Directrice générale
Cégep de Chicoutimi

MEMBRES

André BEAUCHESNE
Vice-doyen à la formation
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Marcel BOULAIS
Enseignant
Sciences humaines
Cégep de Jonquière

Marcel CÔTÉ
Directeur général
Collège Laflèche

Nicholas COTTON LIZOTTE
Étudiant
Arts et lettres, Cinéma et communications
Collège Édouard-Montpetit

Anne FILION
Directrice des études
Cégep de Limoilou

Brigitte GIROUX
Adjointe au directeur des études
Responsable de la gestion des programmes d'études
Cégep de Saint-Hyacinthe

Maurice LACHANCE
Directeur adjoint
Réseau des établissements scolaires Nord
Commission scolaire de Montréal

Caroline LARUE
Professeure adjointe
Faculté des sciences infirmières
Université de Montréal

Denyse LEMAY
Adjointe à la direction des études
et des services aux étudiants
Collège de Bois-de-Boulogne

Philippe LEMIEUX
Enseignant
Arts et lettres
Collège des Laurentides

André PILOTE
Enseignant
Lettres
Cégep de Lévis-Lauzon

Jean-Yves TREMBLAY
Conseiller pédagogique
Cégep de Sainte-Foy

Marie-Claude VEILLEUX
Adjointe à la direction des études
Cégep de l'Outaouais

Gaye WADHAM
Aide pédagogique individuelle (API)
Directrice adjointe, section anglophone
Cégep de la Gaspésie et des Îles

COORDINATION

Jean-Denis MOFFET

*Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :

Michel TOUSSAINT
Président de la CEC
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

Renée CARPENTIER
Coordonnatrice de la CEC

Michel-André ROY
Coordonnateur de la CEC

Chantal ALLARD
Professionnelle SPGQ
Montréal

Marie-France DUSSAULT
Enseignante – Sciences humaines
Collège François-Xavier-Garneau

Clémence FAUTEUX-LEFEBVRE
Étudiante
Université d'Ottawa

Raymond GENEST
Directeur des études
Collège de Sherbrooke

Jacques GILBERT
Directeur des études à la retraite
Collège de Shawinigan

Carole LAVOIE
Directrice des études
Cégep de Sainte-Foy

Jean-Luc LAVOIE
Aide pédagogique individuel et conseiller d'orientation
Collège Gérald-Godin

Danièle PELLETIER
Conseillère pédagogique
Collège de Rosemont

Réjean RENÉ
Directeur des études
Cégep de Victoriaville

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

Nicole BOUTIN
Présidente

Diane ARSENAULT
Directrice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida AZDOUZ
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Claire BERGERON
Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Claude BILODEAU
Conseillère pédagogique à l'animation
Cégep Beauce-Appalaches

Francine BOILY
Chargée de cours
Éducation et intervention préscolaire
Université Laval

Martine BOILY
Parent
Conseil d'établissement de l'école primaire Holland
Commission scolaire Central Québec

David D'ARRISSO
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Isabelle DELISLE
Directrice de vie scolaire au 1er cycle
Collège Jésus-Marie de Sillery

Pierre DORAY
Directeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Louise Elaine FORTIER
Directrice adjointe
École secondaire Samuel-De Champlain
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Keith W. HENDERSON
Directeur général
Cégep John Abbott

Amir IBRAHIM
Coordonnateur des services éducatifs
et responsable de la sanction des études
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Linda MECHALY
Directrice
École primaire Joseph-Henrico
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Denis MENARD
Conseiller en développement
organisationnel, éducatif et technologique
Région de la Capitale-Nationale

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Commission scolaire New Frontiers

Jean A. ROY
Doyen
Affaires départementales et à la formation continue
Université du Québec à Rimouski

Ginette SIROIS
Directrice générale
Cégep de Chicoutimi

Édouard STACO
Parent
Coordonnateur
Service des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Claire VENDRAMINI
Enseignante à l'éducation préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

Marie-Claude CHAMPOUX
Membre ajointe d'office
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Josée TURCOTTE
Secrétaire générale par intérim

*Au moment de l'adoption de l'avis.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales
(2007) 50-0456

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
(2007) 50-0455

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité
(2007) 50-0454

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation
(2007) 50-0453

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités
(2006) 50-0452

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner
(2006) 50-0451

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité
(2006) 50-0450

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises
(2005) 50-0449

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
(2005) 50-0448

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec
(2005) 50-0447

Un nouveau souffle pour la profession enseignante
(2004) 50-0446

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial
(2004) 50-0445

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif
(2004) 50-0443

L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional
(2003) 50-0442

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire
(2003) 50-0441

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir
(2002) 50-0440

Les universités à l'heure du partenariat
(2002) 50-0439

Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite
(2002) 50-0438

Le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire – Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux
(2001) 50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales
(2001) 50-0436

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire
(2001) 50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir
(2001) 50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale
(2000) 50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu
(2000) 50-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir
(2000) 50-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (2000) 50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire (2000) (épuisé) 50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle (2000) 50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles (1999) (épuisé) 50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis (1999) 50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999) 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998) 50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998) 50-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998) 50-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998) 50-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997) (épuisé) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997) 50-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997) 50-0415

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997) 50-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996) 50-0412

Le financement des universités (1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996) 50-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996) 50-0408

La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue des étudiants (1995) 50-0405

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (1995) (épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995) 50-0402

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (1995) (épuisé) 50-0401

Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1995) (épuisé) 50-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'île de Montréal (1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire (1995) 50-0398

ÉTUDES ET RECHERCHES

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (2005) 50-0449

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (2003)

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional (2003)

Le rôle des *headteachers* en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation (1999)

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes (1999)

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise (1999)

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé (1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail (1997)

Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche (1997)

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres (1997)

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire (1997)

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2005-2006 Agir pour renforcer la démocratie scolaire 50-0184

2004-2005 Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite 50-0182

2003-2004 L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues 50-0180

2002-2003 Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner 50-0178

2001-2002 La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années 50-0176

2000-2001 La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique? 50-0174

1999-2000 Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage .. 50-0172

1998-1999 L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement 50-0170

1997-1998 Éduquer à la citoyenneté (épuisé) 50-0168

1996-1997 L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager 50-0166

1995-1996 Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation .. 50-0164

1994-1995 Vers la maîtrise du changement en éducation 50-0162

Vous pouvez consulter le présent avis ainsi que les versions abrégées (française et anglaise) sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation : www.cse.gouv.qc.ca.

Vous pouvez aussi en faire la demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale) ;
- par télécopieur : 418 644-2530 ;
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca ;
- par la poste :
  1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Québec (Québec) G1V 5B2.

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Téléphone : 418 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca